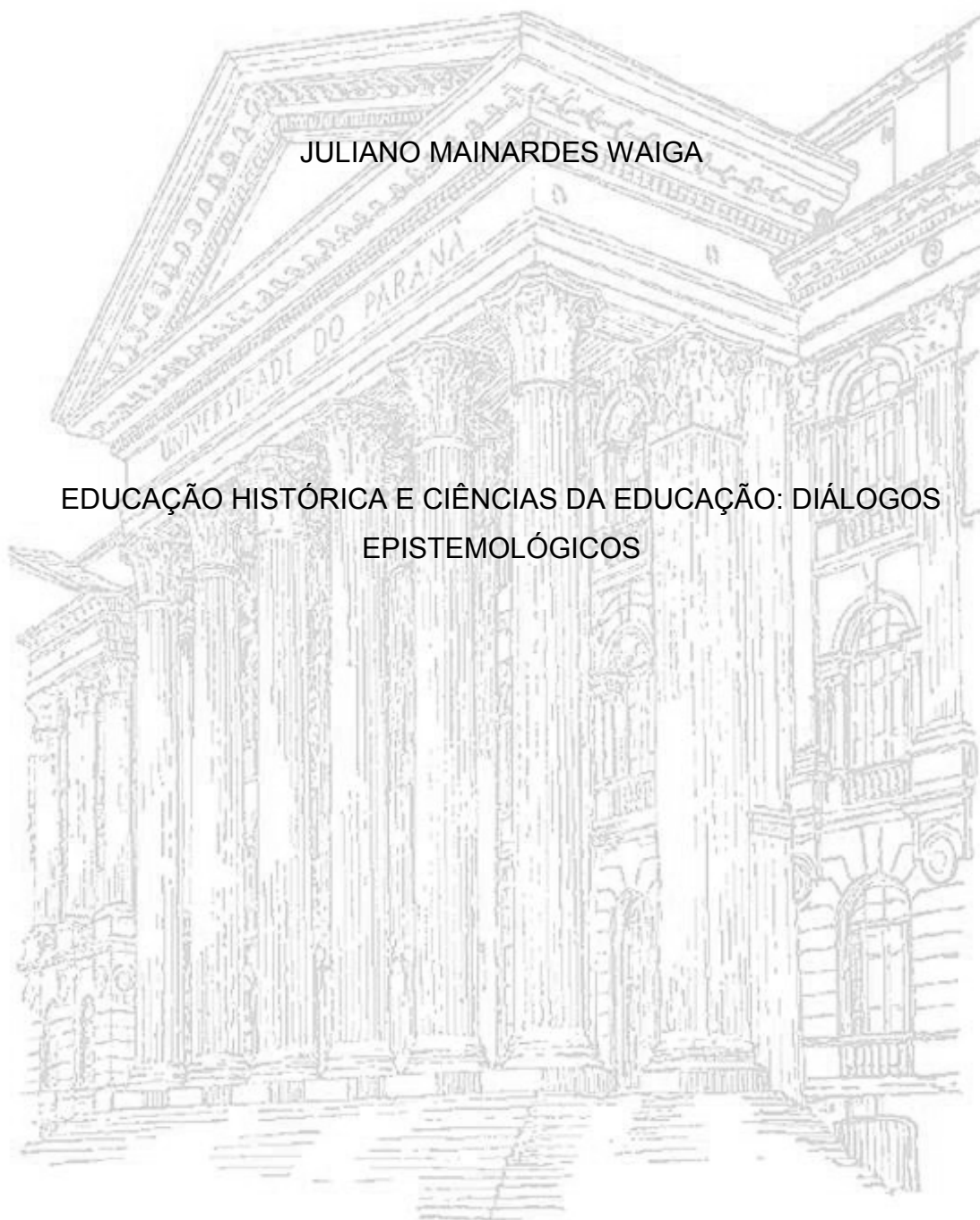


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANO MAINARDES WAIGA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS  
EPISTEMOLÓGICOS



CURITIBA

2018

JULIANO MAINARDES WAIGA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS  
EPISTEMOLÓGICOS

Dissertação apresentada como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Urban.

CURITIBA  
2018

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Waiga, Juliano Mainardes

Educação histórica e ciências da educação : diálogos epistemológicos /  
Juliano Mainardes Waiga. – Curitiba, 2018.  
120 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Claudia Urban

Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação  
da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação histórica. 2. Educação histórica – Didática. 3 Educação  
histórica- Ciências da educação. 4 LAPEDUH.

I. Título.

CDD – 370.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JULIANO MAINARDES WAIGA**, intitulada: **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Março de 2018.

  
ANA CLAUDIA URBAN(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
TIAGO COSTA SANCHES(UNILA)

  
MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS  
SCHMIDT(UFPR)

  
THIAGO AUGUSTO DIVARDIM DE OLIVEIRA(IFPR)

Dedico este trabalho a quem milita pelo desenvolvimento de Consciências Históricas complexas, pois o momento em que vivemos não permite a humanidade repetir erros, mas requer a busca de formas sábias de orientação para as carências do presente.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Sagrado e Numinoso que me proporcionou uma experiência terrena. Meus ancestrais pelas suas derrotas e vitórias que se transformaram em memórias impulsionadoras do aprendizado. Minha mãe pelas bênçãos sempre dispensadas, pelo exemplo de dedicação ao trabalho e familiares. Minha companheira, Larissa Grams, pela cumplicidade, carinho e compreensão manifestos, mesmo nas minhas longas ausências devido aos compromissos acadêmicos. A todos os familiares que distantes sempre intencionaram meu sucesso.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Urban, a gratidão e o reconhecimento pelas importantes contribuições acadêmicas, mas também pelo exemplo de humanismo transparente durante os diálogos que foram construindo esse trabalho. A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt por compartilhar seus conhecimentos sempre de modo estimulante; pela militância marcante em defesa de um bom Ensino de História e pelas observações precisas que foram de grande relevância para os rumos desse estudo. Ao colega e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Thiago Divardim pelas significativas trocas ligadas ao campo de estudos da Educação Histórica. Agradeço também ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Tiago Costa Sanches, sua tese em especial, deu impulso e confirmou a pertinência da proposta desse trabalho. A soma de colaborações como essas foi de grande importância no percurso investigativo por mim trilhado.

Minha gratidão a banca de qualificação pelas ricas contribuições e pelo direcionamento habilidoso quanto a indicação do principal norte desse trabalho. Ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR) pelas novas reflexões proporcionadas, pelo rico acervo de teses, dissertações e artigos sem os quais essa dissertação não teria existido. A tradição de pesquisas do LAPEDUH tem plantado sementes para o nascimento de um novo Ensino de História no Brasil.

Ao programa de bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sem esse auxílio financeiro o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado não teria iniciado.

Por fim, manifesto gratidão as amigas das diversas esferas que manifestam interesse pelos meus estudos e por sempre lançarem expectativas positivas ao meu favor.

*“Não temos em nossas mãos as soluções para todos os problemas do mundo, mas diante de todos os problemas do mundo temos as nossas mãos”.*

**Friedrich Schiller**

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral a identificação de contribuições e perspectivas provenientes dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação. Os principais teóricos acionados para articulação de nosso estudo foram Lee (2006, 2008, 2011), Barca (2000, 2001, 2006), Schmidt (2009, 2012, 2014); Mialaret (2013), Libâneo (2006) e Rüsen (2001, 2006, 2015). Para atingir o objetivo proposto, considerando a natureza qualitativa da pesquisa, utilizamos a metodologia do Mapa mental (BUZAN, 2009), procedimentos técnicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e um levantamento bibliográfico que ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa reunimos uma amostra de 46 textos escritos por Peter Lee, Isabel Barca ou Maria Auxiliadora Schmidt. Esses textos estabelecem ou apontam diálogos entre a Educação Histórica com outras áreas do saber. Na segunda etapa reunimos uma amostra de 8 trabalhos, entre teses e dissertações, desenvolvidos no Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, (LAPEDUH- UFPR). Após a aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo em textos das amostras coletadas chegamos a duas importantes asserções: 1) Em um contexto primordial as pesquisas em Educação Histórica absorvem principalmente contribuições da filosofia da história e da psicologia cognitiva, num contexto mais recente diálogos traçados por Maria Auxiliadora Schmidt, e ampliados pelo LAPEDUH, reforçam e abrem novas perspectivas investigativas com as Ciências da Educação. 2) Os diálogos realizados com as Ciências da Educação já resultaram em contribuições, para pesquisas em Educação Histórica, de ordem teórica, metodológica e categorial. Quanto as perspectivas provenientes dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação, apontamos a possibilidade de contribuição para construção de uma Didática da Educação História. Essa Hipótese foi inspirada pelos dados coletados em nosso estudo, pela matriz da Didática da História de Jörn Rüsen e pela adaptação dessa matriz realizada por Peter Seixas.

**Palavras- Chave:** Educação Histórica, Ciências da Educação, Maria Auxiliadora Schmidt, LAPEDUH, Didática da Educação História.



## ABSTRACT

This work had as general objective the identification of contributions and perspectives coming from the dialogues of Historical Education with the Sciences of the Education. The main theorists involved in articulating our study were Lee (2006, 2008, 2011), Barca (2000, 2001, 2006), Schmidt (2009, 2012, 2014); Mialaret (2013), Libâneo (2006) and Rüsen (2001, 2006, 2015). In order to reach the proposed objective, considering the qualitative nature of the research, we used the Mental Map methodology (BUZAN, 2009), technical procedures of content analysis (BARDIN, 1977) and a bibliographic survey that occurred in two stages. In the first stage we gathered a sample of 46 texts written by Peter Lee, Isabel Barca or Maria Auxiliadora Schmidt. These texts establish or point out dialogues between Historical Education and other areas of knowledge. In the second stage we collected a sample of 8 works, between theses and dissertations, developed in the Laboratory of Research in Historical Education, (LAPEDUH-UFPR). After the application of technical procedures of content analysis in each of the texts of the collected samples, we arrive at two important assertions: 1) In a primordial context the researches in Historical Education mainly absorb contributions of the philosophy of history and cognitive psychology, in a context more recent dialogues drawn up by Maria Auxiliadora Schmidt and amplified by LAPEDUH reinforce and open up new research perspectives with the Educational Sciences. 2) The dialogues carried out with the Educational Sciences have already resulted in contributions, for research in Historical Education, of a theoretical, methodological and categorical order. As far as the perspectives coming from the dialogues of Historical Education with the Sciences of the Education, we point the possibility of the construction of a Didactics of the Education History situated in the science of reference and advised by the Sciences of the Education. This Hypothesis was inspired by the data collected in our study, by the matrix of Didactics of History by Jörn Rüsen, as well as by the adaptation of this matrix realized by Peter Seixas.

**Key- words:** Historical Education, Educational Sciences, Maria Auxiliadora Schmidt, LAPEDUH, Didactics of Historical Education.

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – CONJUNTO DE TEXTOS, E RESPECTIVOS AUTORES, QUE ESTABELECEM INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OUTROS CAMPOS DO CONHECIMENTO.....	27
--	----

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LINHAGEM DE ORIENTAÇÃO DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT: INTERLOCUÇÃO ENTRE O GRUPO DE ORIENTAÇÃO E TAMBÉM ENTRE OUTRAS UNIVERSIDADES.....	59
FIGURA 2 – ADAPTAÇÃO DIDÁTICA DA MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO POR PETER SEIXAS.....	102
FIGURA 3- PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	106

## LISTA DE MAPAS MENTAIS

MAPA 1 – PETER LEE E RESPECTIVAS INTERLOCUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS..35

MAPA 2 – ISABEL BARCA E RESPECTIVAS INTERLOCUÇÕES  
BIBLIOGRÁFICAS.....45

MAPA 3 – MARIA AUXILIADORA SCHMIDT E RESPECTIVAS INTERLOCUÇÕES  
BIBLIOGRÁFICAS.....55

MAPA 4 – RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS TEÓRICOS INAUGURADOS  
POR SCHMIDT, COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, E OS MOVIMENTOS  
TEÓRICOS DIAGNOSTICADOS NAS PESQUISAS DE GEVAERD, FRONZA E  
SANCHES.....87

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – AMOSTRA DE TEXTOS QUE APONTAM INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.....	26
TABELA 2- REPRESENTAÇÃO DOS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE PETER LEE.....	31
TABELA 3- REPRESENTAÇÃO DOS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE ISABEL BARCA.....	37
TABELA 4- REPRESENTAÇÃO DOS DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT.....	48
TABELA 5 – LISTA DE TRABALHOS DO ACERVO LAPEDUH E RESPECTIVOS DIÁLOGOS COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	69
TABELA 6- REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TESE DE ROSI TEREZINHA FERRARINI GEVAERD.....	71
TABELA 7- REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TESE DE MARCELO FRONZA.....	75
TABELA 8- REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TESE DE TIAGO COSTA SANCHES.....	80
TABELA 9 – SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO DIÁLOGO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO..	99

## **LISTA DE SIGLAS**

AFIRSE- Associação Internacional de Pesquisa Científica em Educação

AIPELF- Associação de Pedagogia Experimental de Língua Francesa

AMSE- Associação Mundial das Ciências da Educação

CAPES- Coordenação de aperfeiçoamento de pessoas de nível superior

CHATA- Concepts of History and Teaching Approaches

HICON- Projecto Conciência Histórica: Teoria e Práticas

LAPEDUH- Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

PIBIC- Programa Institucional de bolsa de Iniciação Científica

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

REDUH- Revista de Educação Histórica

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UFG- Universidade Federal de Goiás

UFMT- Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNESP- Universidade Estadual Paulista em Franca

UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste

UNILA- Universidade Nacional da Integração Latino Americana

## SUMÁRIO

<b>1– INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2– EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
2.1 METODOLOGIAS DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ INGLESA: INTERLOCUÇÕES DE PETER LEE.....	30
2.3 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ PORTUGUESA: INTERLOCUÇÕES DE ISABEL BARCA.....	36
2.4 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ BRASILEIRA: INTERLOCUÇÕES DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT.....	46
<b>3- EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ BRASILEIRA DE ESTUDOS: REPERCUSSÃO DAS INTERLOCUÇÕES COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO:.....</b>	<b>58</b>
3.1 ACERVO DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	60
3.2 O LAPEDUH E RESPECTIVAS INTERLOUÇÕES COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	63
3.3 ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE: OS MOVIMENTOS TEÓRICOS DE TRABALHOS PRODUZIDOS NO LAPEDUH E AS INTERLOCUÇÕES DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	70
3.3.1 TRABALHO DE ROSI GEVAERD.....	71
3.3.2 TRABALHO DE MARCELO FRONZA.....	75
3.3.3 TRABALHO DE TIAGO SANCHES.....	80
<b>4- CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVA PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>88</b>
4.1 BREVE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	89
4.2 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E RESPECTIVAS CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	93
4.2.1 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS.....	96
4.2.2 CONTRIBUIÇÕES DE ORDEM CATEGORIAL.....	97
4.3 PERSPECTIVA DOS DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICO COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO HIPÓTESE.....	100
<b>5- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em analogia a um famoso verso do poema “Caminhante”, de Antonio Machado, pode-se afirmar que “para o pesquisador não há caminho pronto, faz-se caminho ao pesquisar”. Ao voltar a vista atrás é possível perceber os passos que foram construindo o caminho até a presente pesquisa.

Apesar de profundo interesse por temáticas do campo exclusivamente teórico da História foi a temática do Ensino e Aprendizagem de História, que conjuga teoria e práxis, que me persuadiu para o mundo da pesquisa. Desta forma, enquanto estudante de graduação em História Licenciatura, dei o primeiro passo em direção ao mundo da pesquisa, como voluntário, através do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>. Tinha como problemática investigar a influência que a escolha metodológica do professor de História tem para cumprir ou distorcer os sentidos do Ensino de História<sup>2</sup>.

O próximo passo dado no caminho da pesquisa foi ingressar, também como voluntário, no Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC). Durante os dois anos no PIBIC, estive envolvido com a pesquisa de caráter internacional “Jovens e a História no MERCOSUL”. Essa pesquisa foi Inspirada no projeto Europeu “*Youth and History*”, liderada por Magne Angvik e Bodo Von Borries e desenvolvido a partir de 1994 com base na rede *European*<sup>3</sup> (WAIGA, 2017).

Utilizei os dados do projeto “Jovens e a História no MERCOSUL” com o objetivo de pensar o Ensino e Aprendizagem de História quanto às categorias tempo e espaço. Como resultado dessas pesquisas, optei por aprofundar a investigação através de um trabalho monográfico de conclusão de curso. Dentre as considerações apontadas na monografia está a necessidade de refletir sobre o Ensino e Aprendizagem de História a partir de uma compreensão advinda da Ciência da História (WAIGA, 2016, p.39).

Da iniciação à docência ao trabalho monográfico tinha como mote investigativo a qualificação do Ensino de História. Com esse intuito os primeiros passos de pesquisa foram em direção a questões metodológicas, depois os

---

<sup>1</sup> A introdução do presente trabalho apresenta um relato de minha trajetória como pesquisador. Por esse motivo utilizei a escrita em 1ª pessoa. A partir do primeiro capítulo, a escrita será formal e em 3ª pessoa.

<sup>2</sup> Para mais informações vide: WAIGA, 2014.

<sup>3</sup> Para mais informações: <http://gedhiblog.blogspot.com.br/p/jovens-e-historia-no-mercosul.html>



próximos passos levaram a me ocupar de questões teóricas até chegar ao problema de um deslocamento epistemológico do Ensino de História. Tal compreensão foi adquirida pela leitura das obras do Filósofo e Historiador alemão Jörn Rüsen e reforçada através de trabalhos empíricos (WAIGA, 2016).

Próximo ao término da graduação algumas questões, sobre o Ensino de História, haviam sido respondidas e muitas outras foram abertas. Se por um lado adquiri ciência de um deslocamento epistemológico do Ensino de História, por outro, uma constante inquietação incitava a pensar sobre as possibilidades de superação desse problema. Tal inquietação me levou a entrar em contato com o campo de estudos denominado Educação Histórica. A partir da leitura de alguns estudos produzidos nesse campo reforcei a compreensão referente à necessidade de situar o Ensino de História na sua ciência de referência, mas também percebi a necessidade de reconhecer as contribuições que podem advir de outros campos do saber <sup>4</sup>.

A afinidade com essas propostas levou a elaboração de um projeto de mestrado situado no campo de pesquisas da Educação Histórica. Inicialmente o projeto tinha como interesse articular uma reflexão que envolvesse as propostas da Educação Histórica e Ensinos de História situados nas pedagogias Waldorf, Freinet e Montessoriana. O objetivo desse diálogo, entre o campo da Educação Histórica e o campo da Pedagogia, era verificar como as características de um modelo educacional viabilizam ou dificultam a prática de um Ensino de História situado na ciência de referência. Entretanto, durante uma apresentação inicial dessa abordagem investigativa, no “IX Seminário de Educação Histórica” promovido pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), obtive importantes contribuições que redirecionaram os rumos da pesquisa. Após a exposição do projeto inicial, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt observou a necessidade da construção de uma base teórica que possibilitasse o desenvolvimento da pesquisa proposta. Afinal a Educação Histórica é um campo de estudos, situado no âmbito da

---

<sup>4</sup> Em entrevista a revista Tempo e Argumento (SILVA, 2013, p. 218) Peter Lee comenta sobre a necessidade de reconhecer contribuições da Filosofia da História e da Psicologia cognitiva para uma reflexão séria sobre o lugar da História na Educação. Barca (2012, p. 39) indica que a Educação Histórica se constitui na confluência de vários saberes. Schmidt (2014, p. 43) afirma que a pesquisa em Educação Histórica abre diálogo também com as teorias educacionais.

ciência da História, e as pedagogias Waldorf, Freinet e Montessoriana são correntes pedagógicas, situadas no âmbito das Ciências da Educação<sup>5</sup>.

O intuito de construir uma base teórica, que possibilitasse o desenvolvimento da proposta inicial de minha pesquisa, levou a um estudo exploratório. Nesse estudo, analisei textos de teóricos fundamentais da Educação Histórica a fim de identificar diálogos consolidados ou indicativo de possíveis interlocuções entre Educação Histórica e outros campos do saber, em especial com as Ciências da Educação. Identifiquei no mapeamento de interlocuções bibliográficas de teóricos fundamentais da Educação Histórica, uma intensificação progressiva de diálogos com ciências ligadas a educação. Tais diálogos, como vou detalhar no decorrer dessa dissertação, foram identificados principalmente na matriz de pesquisa brasileira.

O estudo exploratório que seria um passo intermediário resultou numa ampliação do problema de pesquisa e revelou um novo epicentro de investigação. Ou seja, uma possível reflexão sobre Educação Histórica e Ensinos de História situados em pedagogias diversas exige antes um estudo aprofundado sobre as interlocuções entre Educação Histórica e Ciências da Educação. Desta forma, a percepção panorâmica possibilitada pelo resultado do estudo exploratório apontou a pergunta central da presente pesquisa:

**Quais as contribuições e perspectivas provenientes dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação?**

Ao fazer uma revisão bibliográfica, encontrei trabalhos, inseridos no campo de estudos da Educação Histórica, que explicitam contribuições advindas da filosofia da História e da psicologia cognitiva. Esses campos do conhecimento inspiraram o desenvolvimento de uma melhor compreensão quanto à natureza do saber histórico e quanto às ideias históricas de crianças e jovens estudantes. Já trabalhos que

---

<sup>5</sup> A utilização do conceito Ciências da Educação, nesse trabalho, será feita a partir do significado dado por Mialaret: “as Ciências da Educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que observam, estudam, analisam cientificamente, em perspectivas diferentes, mas complementares e coordenadas as situações educacionais, sua condição de existência, estrutura e funcionamento e sua evolução. (MIALARET, p. 114, 2013).

pesquisassem exclusivamente sobre os diálogos entre Educação Histórica e as Ciências da Educação não foram encontrados.

A pesquisa mais aproximada dessa perspectiva foi realizada pelo pesquisador Tiago Costa Sanches (2015) sob o título “Percursos da Didática da História para os anos Iniciais no Brasil”. O referido pesquisador buscou em seu estudo de doutorado explicitar as relações entre as ciências pedagógicas e a própria Ciência da História na constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais.

O autor concluiu que “sem a referência teórica e epistemológica das disciplinas específicas à didática não se sustenta, da mesma forma não se pode pensar em um ensino das disciplinas específicas desprezando as contribuições da teoria da educação” (SANCHES, 2015, p. 34). Esse trabalho é uma referência por vários fatores, entre eles, porque mediado pela epistemologia da história reconhece contribuições advindas do campo da pedagogia para a Educação Histórica.

O presente estudo também contempla em seu rol investigativo reflexões referentes às contribuições, para Educação Histórica, advindas da pedagogia, bem como, de outras Ciências da Educação.

Várias pesquisas demonstram que “a predominância da pedagogização nos modos de aprender, produz uma aprendizagem por competência que exclui competências históricas propriamente ditas” (SCHMIDT, 2009, p.211a). Todavia, como pontua Sanches, e de acordo com nosso estudo, isso não indica a necessidade de um rompimento com a pedagogia mas sim em um reposicionamento dessa com relação ao Ensino de História. Ademais, a Educação Histórica<sup>6</sup> também dispensa postulados de filosofias da história pós-modernas, mas se apropria de reflexões provenientes da filosofia analítica (BARCA, 2008, p. 47). Se por um lado as pesquisas em Educação Histórica apontam incoerência de teses sobre a aprendizagem de história defendidas no campo da psicologia genética, por outro, apropria-se de reflexões advindas da psicologia cognitiva (SILVA, 2012, p.232). O mesmo pode acontecer em sua relação com a pedagogia, é necessário reconhecer que o uso de métodos estritamente pedagógicos no Ensino de História, tem

---

<sup>6</sup> As pesquisas em Educação Histórica podem referir-se a um quadro amplo de produções em diferentes países. Há vários grupos organizados sob a nomenclatura “Educação Histórica”. Entretanto, nos referimos a Educação Histórica pela perspectiva da cognição histórica situada (EVANGELISTA; TRICHES, 2006).

interferido na natureza do conhecimento histórico, mas pode haver algum contributo em nos apropriarmos de teorias educacionais provenientes da pedagogia. Alguns trabalhos contemplados em nosso estudo, por exemplo, tem referenciado a teoria pedagógica de Paulo Freire. Esses trabalhos e nossa própria dissertação, como se poderá verificar adiante, são evidências das possibilidades de contribuições de teorias pedagógicas para o Ensino de História.

Desta forma, a partir da proposta investigativa anunciada, o objetivo principal dessa dissertação foi:

- Identificar contribuições e perspectivas para a Educação Histórica, advindas do diálogo estabelecido com as Ciências da Educação.

Além desse, há outros objetivos, como:

- Investigar junto aos textos escritos por Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, interlocuções entre a Educação Histórica e outras áreas do conhecimento.
- Analisar, a partir dos dados empíricos, os diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação.
- Investigar a absorção e repercussão dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação na rede de pesquisas brasileira, a partir da representatividade de trabalhos produzidos pelo LAPEDUH-UFPR.
- Traçar apontamentos iniciais quanto a perspectiva da construção de uma Didática da Educação Histórica situada na Ciência de referência e assessorada pelas Ciências da Educação.

Para viabilização desses objetivos a presente pesquisa utilizou como fonte investigativa artigos, dissertações e teses. Quanto à metodologia, tendo em vista a natureza das propostas de estudo, optamos pelo uso do levantamento bibliográfico, aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo e elaboração de mapas mentais.

A pesquisa bibliográfica é uma forma de captação de dados, no caso da presente pesquisa foram selecionados 46 textos que estabelecem diálogo entre Educação Histórica e outras áreas do saber ou que contenham indícios dessa interlocução. A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a mensagens diversificadas. É uma hermenêutica controlada, baseada na inferência e dedução (BARDIN, 1977, p. 9). O mapa mental é essencialmente um diagrama hierarquizado de informações, no qual podemos facilmente identificar as relações e os vínculos entre as informações. Essa sistematização é realizada através de diagramas de fluxo de pensamento visualmente organizados (BUZAN, 2009).

No que refere-se ao nosso estudo da Educação Histórica, conforme recorte realizado, o uso interdependente dessas metodologias possibilitou o desenvolvimento de uma noção macro e micro das interlocuções de Lee, Barca e Schmidt com outras áreas do conhecimento.

Quanto aos principais teóricos acionados para articulação de nosso estudo, estão autores da Educação Histórica como, Lee (2006, 2008, 2011), Barca (2000, 2001, 2006), Schmidt (2009, 2012, 2014); autores das Ciências da Educação como Mialaret (2013), Libâneo (2006) e da epistemologia do conhecimento histórico, Rüsen (2001, 2006, 2015, 2016).

No que diz respeito ao polo morfológico o presente trabalho está estruturado em 4 capítulos além das considerações finais. O primeiro capítulo, utilizado para apresentar nosso estudo, consiste na presente introdução. O segundo capítulo "*Educação Histórica: da Filosofia da História as Ciências da Educação*" teve como objetivo observar as interlocuções da Educação Histórica no eixo de pesquisas: Inglaterra-Portugal-Brasil. Apresenta também mapas de interlocuções bibliográficas e uma caracterização dos diálogos da Educação Histórica por matriz de pesquisa. A partir desse fio condutor, destaco a significativa interlocução da Educação Histórica com as Ciências da Educação na matriz brasileira de estudos sob a representatividade de Maria Auxiliadora Schmidt.

A tese de doutorado de Thiago Augusto Divardim de Oliveira (2017) evidencia em seu rol de análises, os diálogos da Educação Histórica com a Filosofia da História e com a Psicologia. Dessa forma, é importante apontar que a presente pesquisa e o trabalho de Oliveira perpassam pelos diálogos da Educação Histórica com outros campos a partir de objetivos distintos. Além disso, as pesquisas se diferenciam devido a metodologia empregada e devido as matrizes e interlocuções da Educação Histórica analisadas

Salvo a diferença quanto aos objetivos, metodologias, matrizes e interlocuções analisadas, a presente pesquisa e a pesquisa de Oliveira (2017) realizam movimentos semelhantes em alguns momentos, por esse motivo, a tese de Oliveira contribuiu especialmente para delinear os diálogos da Educação Histórica com a Filosofia da História<sup>7</sup>.

O terceiro capítulo *“Educação Histórica na Matriz Brasileira de Estudos: Repercussão e Ampliação dos Diálogos com as Ciências da Educação”* tratou especificamente da absorção e ampliação das interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação na matriz brasileira. Para isso adotamos como fonte alguns trabalhos desenvolvidos no LAPEDUH- UFPR.

É importante justificar que há vários grupos em Universidades brasileiras que tem produzido pesquisas no campo de estudos da Educação Histórica (UNESP, UEL, UNICENTRO, UFG, UNILA), todavia, considerando a natureza qualitativa da presente pesquisa, optamos por trabalhar com apenas um desses grupos. O acervo do LAPEDUH-UFPR foi selecionado como fonte a partir do critério de maior número de dissertações e teses produzidas e consequente representatividade no âmbito nacional e internacional. A partir da representatividade desse acervo busquei explicitar a absorção, repercussão e a ampliação dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação no Brasil.

---

<sup>7</sup> Oliveira perpassa pelos diálogos da Educação Histórica com outros campos com objetivo de investigar as teorias e Filosofias da História que mais influenciaram grupos que discutem Didática da História na matriz de estudos Inglaterra-Portugal-Alemanha (OLIVEIRA, 2017, p. 24). O presente estudo perpassa pelos diálogos da Educação Histórica com outros campos, com o objetivo de delinear as interlocuções realizadas com as Ciências da Educação através da matriz de estudos Inglaterra-Portugal-Brasil. Para evidenciar os diálogos da Educação Histórica, com a Filosofia da História e com a Psicologia, a pesquisa de Oliveira utiliza a metodologia do inventário (GRAMSCI, 1984). A investigação que segue nessa dissertação, evidencia os diálogos da Educação Histórica com outras áreas do conhecimento a partir de um mapeamento de interlocuções bibliográficas provenientes da metodologia do levantamento bibliográfico e da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

O quarto capítulo intitulado *“Ciências da Educação Contribuições e perspectivas para Educação Histórica”* partiu da constatação do primeiro capítulo: “As interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação tem se fortalecido por intermédio dos estudos de Maria Auxiliadora Schmidt” e da constatação do segundo capítulo: “As interlocuções da Educação, Histórica com as Ciências da Educação, realizadas por Maria Auxiliadora Schmidt, foram absorvidas e ampliadas no Brasil pela rede de pesquisas do LAPEDUH-UFPR”. Considerando essas constatações busquei, no terceiro capítulo, identificar contribuições e perspectivas de contribuições advindas dos diálogos da Educação História com as Ciências da Educação.

A proposta investigativa de refletir sobre as contribuições e perspectivas, de contribuições para Educação Histórica, advindas do diálogo com as Ciências da Educação, reúne dados que podem refletir qualitativamente nas discussões epistemológicas da Educação Histórica. Contribui também, para o avanço nas pesquisas em Educação Histórica de caráter multidisciplinar e para reflexões sobre os desafios desse campo de estudos. Ao construir uma concepção sobre a escola, seus processos e seus atores, através das Ciências da Educação, a Educação Histórica fortalece as possibilidades de qualificação do ensino e aprendizagem de história.

Como indicativo para pesquisas futuras, o presente estudo aponta para abertura de novas perspectivas investigativas ligadas a História da Educação Histórica, ao alargamento dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação e a busca de contribuições para construção de uma Didática da Educação Histórica situada na Ciência de referência e assessorada pelas Ciências da Educação.

## **2- EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

O campo de estudos da Educação Histórica tem recebido filiação gradual de pesquisadores desde a década de 1970. De sua origem até os dias atuais, gerações de pesquisas foram se desenvolvendo a partir de estudos com abordagens diversas.

Desde o surgimento, na Inglaterra, até a divulgação na América do Norte, e Países da América Latina, a Educação Histórica vem definindo seus contornos. Cada núcleo de estudos interage e sistematiza suas pesquisas conforme as emergências do contexto no qual estão inseridos. Desta forma, a Educação Histórica, tem aberto cada vez mais caminhos investigativos e agregado ferramentas teórico-metodológicas que contribuem para novos avanços quanto à aprendizagem histórica e o ensino escolar de História.

A epistemologia da História tem sido uma diretriz que constitui a especificidade e identidade do campo de estudos da Educação Histórica. Todavia, se por um lado a Educação Histórica tem como pressuposto fundamental a epistemologia da História, por outro, as interlocuções com outros campos do saber lhe são marcas inaugurais (SILVA, 2012, p. 218).

O estudo que constitui o presente capítulo tem como proposta a observação das interlocuções da Educação Histórica, com outras áreas, no eixo de pesquisas: Inglaterra-Portugal-Brasil. Para isso, teremos como base um levantamento bibliográfico que reuniu textos escritos por representantes fundamentais da Educação Histórica nos países que compõem o referido eixo de pesquisas, sendo esses representantes, respectivamente, Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt.

A escolha por analisar produções inglesas, portuguesas e brasileiras se deve a representatividade que os estudos localizados nesses países têm para o campo da Educação Histórica. Além disso, o eixo Inglaterra-Portugal-Brasil, foi se constituindo através de uma relação de apropriação e continuidade o que desencadeou um conjunto de pesquisas estruturantes para Educação Histórica.

Feito um levantamento bibliográfico selecionamos textos que foram submetidos a procedimentos técnicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A partir dos dados levantados foi possível à construção de mapas mentais de



interloquções bibliográficas e a caracterização dos diálogos da Educação Histórica por matriz de pesquisa.

A sequência de apresentação dos mapas mentais de interloquções bibliográficas foi sistematizada de acordo com a lógica de divulgação da Educação Histórica na Inglaterra, Portugal e Brasil. Ou seja, as primeiras pesquisas da área surgiram na Inglaterra sendo posteriormente divulgadas em Portugal e no Brasil.

Poderemos, a partir do fio condutor proposto, evidenciar o estabelecimento progressivo de diálogos entre Educação Histórica e outras áreas do saber. Entretanto, nesse primeiro momento nosso objetivo principal foi destacar e caracterizar a significativa interlocação que a matriz de pesquisas brasileira, sobre a representatividade de Maria Auxiliadora Schmidt, tem feito com as Ciências da Educação.

## 2.1 METODOLOGIAS DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS

Durante a elaboração dessa dissertação foram realizados três movimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, procedimentos técnicos da análise de conteúdo e o recurso metodológico do mapa mental<sup>8</sup>.

O levantamento bibliográfico resultou em uma seleção de 46 textos que estabelecem diálogo entre Educação Histórica e outras áreas do saber ou que contenham indícios dessa interlocação. A seleção de textos foi pautada em um conjunto de critérios de busca. Os textos deveriam estar inclusos no campo de pesquisa da Educação Histórica, disponíveis online na língua portuguesa, dialogar ou apontar diálogos com outros campos do saber e terem sido escritos por Peter Lee, Isabel Barca ou Maria Auxiliadora Schmidt, teóricos fundamentais da Educação Histórica na Inglaterra, Portugal e Brasil.

Como chave de busca na plataforma google acadêmico, e em outras plataformas online<sup>9</sup>, utilizamos os termos Educação Histórica mais nome do autor ou só o nome do autor (LEE, BARCA, SCHMIDT). A seleção de textos também foi balizada pelo recorte temporal que vai do ano 2000 até o ano 2016.

---

8 *Mapa mental*, ou mapa da mente é o nome dado para um tipo de diagrama, sistematizado pelo psicólogo inglês Tony Buzan, voltado para a gestão de informações.

9 Plataformas utilizadas para busca além do google acadêmico: Cielo, Scribd, Academia Edu, Minhateca, 4 Schared e Repositorium.

A fim de mapear as interlocuções bibliográficas de cada um dos autores selecionados, e com base nas fontes textuais levantadas, utilizamos o auxílio metodológico do mapa mental.

A metodologia do mapa mental foi muito utilizada inicialmente para facilitação do aprendizado e memorização. “O mapa mental é desenhado como um neurônio e projetado para estimular o cérebro a trabalhar com mais rapidez e eficiência empregando um método que ele já utiliza naturalmente” (BUZAN, 2009, p.10). Mais tarde, o psicólogo Inglês Tony Buzan aproveitou a elaboração de mapas mentais como ferramenta metodológica utilizada no armazenamento, organização e na gestão de informações. É com essa função que empregamos a metodologia dos mapas mentais.

Para sistematizar e armazenar informações a elaboração de um mapa mental utiliza cinco funções: a recepção que consiste na retenção de informações por meio dos sentidos; armazenamento que diz respeito a retenção e guarda de informações com o fim de acessá-la quando necessário; a análise, trata-se de uma investigação dos dados e questionamento de seus significados afim de estabelecer padrões de organização; o controle que é um gerenciamento das informações e a expressão, que consiste na materialização sistemática dos dados por meio de diagramas hierarquizados. (BUZAN, 2009, p. 16-17) (HERMAN; BOVO, 2005).

O mapa mental possui um conceito central que se expande de dentro para fora englobando os detalhes. Esse movimento permite a organização de ideias centrais, ligação entre conceitos, hierarquização dos dados e uma visão global ligada ao objetivo que mobilizou a elaboração do mapa. Os passos básicos dos mapas mentais possuem algumas regras como: estabelecimento de associações, clareza das associações, utilização de setas para guiar as conexões, hierarquização conceitual e ramificações.

É importante ressaltar que a configuração de um mapa mental difere do desenho de um esquema de leitura. O que distingue as duas coisas é um conceito-chave chamado pensamento radiante. O primeiro faz com que o pensamento irradie, siga um fluxo lógico e coerente de interpretação e o segundo apresenta ideias isoladas, dissociadas uma das outras e sem ramificações. (BUZAN, 2009)

A metodologia dos mapas mentais é muito parecida com a dos mapas conceituais desenvolvida em 1970 por Joseph Novack. Novack sistematizou a metodologia dos mapas conceituais baseado na teoria da aprendizagem significativa

de David Ausubel (NOVACK, 2011). Apesar dos mapas mentais e conceituais serem utilizados para organizar e representar informações eles não são equivalentes. Os mapas conceituais abrigam uma complexidade radial de conceitos. Seu objetivo é representar relações significativas entre os conceitos na forma de substantivos, que são dois ou mais termos conceituais ligados por um verbo, de modo a formar uma unidade semântica. Os mapas mentais são mais imagéticos, sintéticos e apresentam o conteúdo por sub-partes a serem inferidas (ARAÚJO; FORMENTON, 2015) (NOVACK, 2011) (BUZAN, 2009).

A opção metodológica pelo recurso dos mapas mentais e não pelos mapas conceituais se justifica devido ao tempo para redação e finalização de nosso trabalho. A utilização da metodologia dos mapas conceituais geraria uma expansão da análise desproporcional ao tempo de pesquisa disponível desde a definição do objeto e objetivos de nossa pesquisa até a data final de entrega desse trabalho. Desse modo optamos pelo uso do mapa mental como metodologia, pois também corresponde ao nosso objetivo de exploração e organização das informações encontradas no levantamento bibliográfico.

Os mapas mentais foram construídos por meio do uso do software CmapTools, disponibilizado gratuitamente pelo *Institute for Human & Machine Cognition* (IHMC) da Universidade da Florida (EUA). O CmapTools tem versões para Windows, Mac e Linux. O aplicativo é gratuito e pode ser adquirido através do site *do Institute for Human & Machine Cognition* <sup>10</sup>.

Os mapas mentais elaborados nessa dissertação representam as interlocuções bibliográficas da Educação Histórica inglesa, portuguesa e brasileira sob a representatividade de Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. A construção dos mapas foi feita a partir da identificação do conjunto de referências e dos diálogos teóricos utilizados pelos autores nos 46 textos da amostra coletada. Na sequência apresentamos uma tabela contendo a amostra de textos que apontam interlocuções da Educação Histórica com outras áreas do conhecimento:

---

<sup>10</sup> O Cmap Tools® é um software desenvolvido pelo Institute for Human Cognition (IHMC) da University of West Florida, com supervisão de Alberto J. Cañas, que pode ser obtido gratuitamente no site do Institute for Human and Machine Cognition, IHMC (<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>). Através do site também se tem acesso a um itinerário com documentos e vídeos onde ensina iniciantes o que são mapas conceituais e como aprender a construir uma mapa conceitual através do Cmap Tool. Acessado em 10/06/2017.

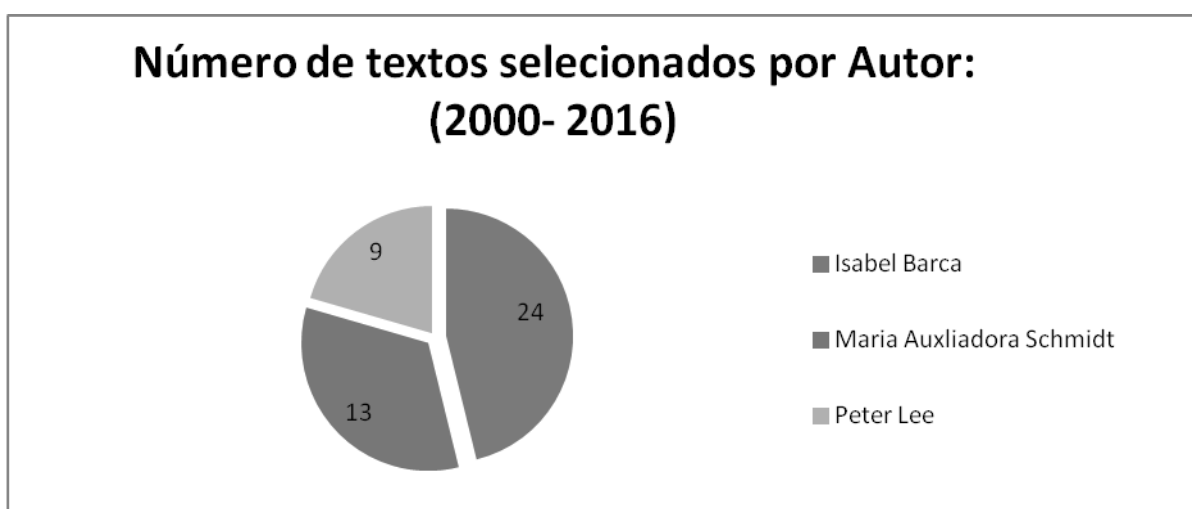
**TABELA 1- AMOSTRA DE TEXTOS QUE APONTAM INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO**

AUTOR (A)	NOME DO TEXTO	ANO
Peter Lee	Progressão da compreensão dos alunos em História	2001
Peter Lee	Nos Fabricamos Carros e eles tinham que andar a pé	2003
Peter Lee	Conceitos Substantivos	2005
Peter Lee	Em direção a um conceito de Literacia Histórica	2006
Peter Lee	Educação Histórica, Consciência histórica e Literacia Histórica	2008
Peter Lee	Porque Aprender História?	2011
Peter Lee	Entrevista com Peter Lee	2012
Peter Lee	Horizontes fundidos? Investigação britânica sobre ideias históricas de segunda ordem em estudantes: uma perspectiva a partir de Londres	2015
Peter Lee	Literacia Histórica e História Transformativa	2016
Isabel Barca	O pensamento Histórico dos Jovens Estudantes	2000
Isabel Barca	A imagem do eu e do outro na perspectiva de estudantes portugueses	2001
Isabel Barca	Educação Histórica Uma nova Área de Investigação	2001
Isabel Barca	Concepções de adolescentes sobre múltiplas...	2001
Isabel Barca	Museus e identidades	2003
Isabel Barca	Os Jovens portugueses: Ideias em História	2004
Isabel Barca	Aula Oficina	2004
Isabel Barca	Literacia histórica e consciência Histórica	2006
Isabel Barca	Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica	2007
Isabel Barca	Marcos de consciência Histórica de Jovens Portugueses	2007
Isabel Barca	Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino	2006
Isabel Barca	Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese	2009
Isabel Barca	Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança	2009
Isabel Barca	Narrativas e consciência histórica dos jovens	2010
Isabel Barca	O papel da educação histórica no desenvolvimento social	2011
Isabel Barca	Consciência Histórica de jovens e metas de aprendizagem narrativas históricas de alunos em espaços Lusófonos	2011
Isabel Barca	Educação Histórica: Vontades de mudança	2011
Isabel Barca	A evolução da aprendizagem em História	2011
Isabel Barca	Ideias Chaves para Educação Histórica: Uma Busca de Interidentidades	2012
Isabel Barca	A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação H.	2012
Isabel Barca	Isabel Barca: Caminhos trilhados pela educação histórica	2012
Isabel Barca	Consciência Histórica passado e presente na perspectiva dos jovens em Portugal	2013
Isabel Barca	A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses	2013
Schmidt	Saber Escolar e Conhecimento Histórico	2005
Schmidt	Documentos em estado de arquivo familiar e construção de arquivos simulados: uma perspectiva da educação histórica	2007
Schmidt	Perspectiva da consciência Histórica e da Aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros	2008
Schmidt	Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras.	2009
Schmidt	Literacia Histórica um desafio para Educação Histórica no século XXI	2009
Schmidt	Hipótese Ontogenética...	2011
Schmidt	Cultura História e Cultura Escolar: Diálogos a partir da Educação Histórica	2012
Schmidt	Trajectoria da investigação da Didática da História no Brasil: A experiência da UFPR	2012
Schmidt	Cultura Histórica e aprendizagem Histórica	2014
Schmidt	Significância Histórica e Aprendizagem: Contribuições para a didática da H.	2014
Schmidt	Entre a Lembrança e a Esperança	2014
Schmidt	Aprendizagem da Burdening History: Desafios para Educação Histórica	2015
Schmidt	Jovens brasileiros consciência histórica e vida prática	2016

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

Algumas referências elencadas no rol de textos selecionados não foram representadas nos mapas mentais de interlocuções bibliográficas. Essa opção se justifica devido ao caráter pontual de determinadas citações, e que portanto, não influencia de modo significativo para entendermos os percursos teóricos e as interlocuções de Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt.

**GRÁFICO 1 – CONJUNTO DE TEXTOS E RESPECTIVOS AUTORES, QUE ESTABELECEM OU APONTAM INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO HISTÓRICA E OUTROS CAMPOS DO CONHECIMENTO.**



FONTE: PESQUISA DO AUTOR: 04/04/2017 até 06/07/2017.

As referências utilizadas nos textos de cada autor foram classificadas nos mapas mentais por grande-área, subárea e especialidade<sup>11</sup>. Para classificar uma referência em determinada área ou especialidade nos orientamos por informações disponíveis nos próprios textos ou por pesquisas via internet. Muitos dos referenciais citados pelos autores estão situados em mais de um campo do saber, nesses casos, utilizamos como critério de classificação a natureza do diálogo estabelecido entre os autores dos textos e os referenciais citados.

Um dos objetivos do mapeamento mental bibliográfico realizado foi possibilitar uma visão geral das interlocuções estabelecidas por cada autor. Todavia, consideramos que o fato de um pesquisador citar determinado referencial não

<sup>11</sup> A classificação dos campos de conhecimento foi inspirada na tabela CNPQ (<http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>) e no livro Ciências da Educação de Gaston Mialaret (2013).

implica que está necessariamente de acordo com suas ideias ou teorias. Uma citação pode ser realizada para embasar um ponto de vista, mas também para o estabelecimento de contrapontos. Sendo assim, para alcançarmos resultados mais detalhados quanto as interlocuções da Educação Histórica com outros campos, além do mapeamento bibliográfico, a amostra de 46 textos foi submetida a procedimentos técnicos da análise de conteúdo.

“A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos técnicos-metodológicos que possibilitam a análise de comunicações em seus mais diversos formatos. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p. 31).

Laurence Bardin descreve em seu livro “Análise de conteúdo”, a evolução histórica dessa metodologia. Segundo o autor, a análise de conteúdo pode ser encontrada já na interpretação de livros sagrados antigos e na análise de sonhos, como demonstra alguns relatos bíblicos. No século XX, durante as guerras mundiais, a análise de conteúdo se fortalece com o objetivo de espionagem entre exércitos inimigos. Esse método de análise das comunicações foi muito forte nas universidades dos EUA, antes da década de 1940, e atualmente volta a crescer como método de pesquisa no meio acadêmico (BARDIN, 1977, p. 21).

A análise de conteúdo serve para qualquer tipo de comunicação desde as onomatopéias até a comunicação por imagens. Além de permitir a extração de informações ela serve para sairmos da incerteza e enriquecer a leitura. Entretanto, esse não é um método para se vestir. Está em constante reinvenção, mas possui algumas regras de análise que podem ser temática ou lexical.

A análise de conteúdo lexical possui uma ênfase linguística e costuma ser usada para estudos intensivos através da estrutura sintática e semântica das comunicações. Entretanto, a apropriação que fazemos da análise de conteúdo está relacionada a seu potencial técnico sem a ênfase linguística e que pode ser aplicado a qualquer tipo de investigação empírica que analisa comunicações (VALA, 1986). Nessa perspectiva, aplicamos a técnica temática-categorial da análise de conteúdo com a finalidade de investigar com quais áreas do conhecimento a Educação Histórica estabelece interlocução e quais as características desses diálogos.

A técnica temática-categorial é realizada em várias etapas e toma em consideração a totalidade do texto para o estabelecimento de classificações. A

primeira etapa é da Pré-análise, momento em que se escolhe os documentos e se estabelece objetivos e indicadores que iram fundamentar a interpretação final.

Na segunda etapa, denominada a exploração do material, os resultados brutos obtidos são tratados de maneira a tornarem-se significativos. O analista pode codificar a comunicação recortando partes dos textos que ajudem a responder perguntas previamente feitas. Os resultados obtidos são classificados em categorias e parte-se para terceira etapa a interpretação. Ademais, o interesse do método da análise de conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas no que estes poderão ensinar após serem tratados.

No caso de nossa pesquisa a Pré-análise consistiu numa seleção de 46 textos, elencados anteriormente, que estabelecem diálogo entre Educação Histórica e outras áreas do saber ou que contenham indícios dessa interlocução. Na etapa da exploração do material recortamos fragmentos, dos textos, que ajudam a responder a pergunta prévia: quais os diálogos consolidados ou indicativo de possíveis interlocuções entre Educação Histórica e outros campos do saber? Os resultados identificados foram sistematizados por áreas de conhecimento e serão apresentados através de tabelas de fragmentação de conteúdo e de mapas de interlocuções bibliográficas.

Conforme detalhamos no decorrer desse trabalho, a fase final, de interpretação dos dados, permitiu a identificação de correspondências e particularidades de cada matriz de estudos analisadas no que diz respeito as interlocuções com outras áreas.

Através do levantamento bibliográfico, da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo, em cada um dos 46 textos da amostra colhida, e do mapeamento das interlocuções bibliográficas de três dos autores fundamentais da Educação Histórica, na Inglaterra (LEE), Portugal (BARCA) e no Brasil (SCHMIDT), chegamos a um importante conjunto de dados.

## 2.2 A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ INGLESA: INTERLOCUÇÕES DE PETER LEE

Peter Lee um dos precursores da Educação Histórica ensinou História em escolas secundárias e primárias sendo posteriormente contratado como professor na Unidade de Educação Histórica do Instituto de Educação da *University of London*.

Enquanto professor, Lee coordenou importantes projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem de História, como o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*). A partir do desenvolvimento de um quadro conceitual próprio, Peter Lee investigou a empatia e as explicações dos alunos quanto a acontecimentos históricos. O autor tem contribuído para os estudos em Educação Histórica a partir de suas reflexões sobre o conceito Literacia Histórica. Atualmente, Peter Lee está aposentado, mas mantém seu interesse pela Educação Histórica tendo produzido recentemente um texto sobre a ideia de história transformativa<sup>12</sup>.

É importante ressaltar que o nascimento da pesquisa em Educação Histórica na Inglaterra foi impulsionada por pelo menos dois fatos marcantes. Segundo Peter Lee, nos anos 60, num contexto de reforma curricular, surgiu o receio que os alunos deixassem de estudar história, isso quase aconteceu. Como a disciplina de História era optativa, poucos alunos escolhiam estudar história, pois achavam o ensino de história escolar desinteressante. Os alunos preferiam as “estórias” ensinada pela TV. Outro fato, é que as pesquisas sobre o Ensino de História, até aquele momento, estavam majoritariamente baseadas em Piaget e defendiam a tese de que há uma relação condicional entre conteúdo de história ensinado e a maturação biológica dos alunos.

Esse contexto histórico fez com que pesquisadores como Peter Lee e Alaric Dickinson se aproximassem dos estudos da psicologia cognitiva. A partir dessa aproximação investigações surgiram com o intuito de conhecer as ideias históricas construídas pelos alunos e de superar equívocos da teoria de invariância dos estágios de desenvolvimento humanos de Piaget. (LEE, 2001)

---

<sup>12</sup> Vide entrevista de Peter Lee In: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012216>



Considerando as regras da análise de conteúdo categorial, realizamos, através de fichamentos, uma descrição dos textos selecionados de Peter Lee e posteriormente elaboramos categorias de fragmentação.

Segundo Bardin, para que a fragmentação do conteúdo seja válida, os recortes dos textos devem ter como base a pergunta previamente realizada, ser fruto de uma investigação exaustiva, o que implica em esgotar a totalidade do texto, gerar recortes homogêneos, exclusivos e objetivos, ou seja, um mesmo elemento do conteúdo não deve ser classificado em categorias diferentes e codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais. (BARDIN, 1977, p.33-36).

Interessados na identificação de interlocuções ou indícios de diálogos da Educação Histórica com outros campos do saber, e conforme as regras citadas da análise de conteúdo, chegamos a seguinte fragmentação de conteúdo dos textos de Peter Lee:

**TABELA 2-** REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE PETER LEE

TEXTO/ ANO	FRAGMENTOS TEXTUAIS	QUAIS OS DIÁLOGOS CONSOLIDADOS OU INDICATIVOS DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE E.H E OUTROS CAMPOS DO SABER?
<i>Em direção a um conceito de Literacia Histórica</i> (2006)	<p>Além disso, no contexto das últimas três décadas de <b>filosofia de história</b>, deveria apenas ser necessário apontar que o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que “histórias” não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos (LEE, 2006, p.134).</p> <p>O projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América “How people learn” – HPL (“Como as pessoas aprendem”) resume princípios chaves de aprendizado e – ao contrário da maioria das teorias genéricas de aprendizado – reconhece que operam em áreas diferentes, uma das quais é a história (<b>BRANSFORD; BROWN; COCKING</b>, 1999) (LEE, 2006, p.136).</p>	<p>Filosofia da História</p> <p>Psicologia da aprendizagem</p>

<p><i>Por que Aprender História?</i></p> <p>(2011)</p>	<p>A partir da constatação de que ninguém escapa do passado e da importância da relação que as pessoas estabelecem com o passado, buscou-se apontar, a partir de pesquisa em fontes relacionadas à <b>filosofia da História</b>, alguns fundamentos para o significado da aprendizagem da história (LEE, 2011, p. 19).</p>	<p>Filosofia de História</p>
<p><i>O Ensino de História - algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee</i></p> <p>(2012)</p>	<p>A importância de Burston não estava nas recomendações particulares que ele ofereceu ao ensino de História, mas na sua posição básica: saber que era essencial reconhecer as contribuições da <b>filosofia da história</b> e da <b>psicologia cognitiva</b> e de desenvolvimento para qualquer tentativa séria de reflexão sobre a natureza e o lugar da história na Educação (SILVA, 2012, p. 218).</p> <p>A história também exige respeito pela evidência, não simplesmente como uma coleta de material para apoiar uma justificativa, mas como uma busca ativa de algo que seja provável de se mostrar problemático para o que queremos dizer. A pesquisa em <b>psicologia cognitiva</b> sugere que é difícil para adultos, mas não sabemos até que ponto tais dificuldades podem ser diminuídas pelo ensino direcionado. (LEE, 2012, p. 232).</p>	<p>Filosofia de História</p> <p>Psicologia Cognitiva</p>
<p><i>Literacia Histórica e História Transformativa</i></p> <p>(2016)</p>	<p>Os conceitos específicos que fornecem uma estrutura de organização de uma disciplina e os tipos de concepções que os alunos trazem para diferentes disciplinas, juntos, desempenham um papel essencial de dar substância aos princípios da aprendizagem identificados pelo projeto “Como as pessoas aprendem”. (DONOVAN; BRANSFORD; PELLEGRINO, 1999, p. 10-5). Elas também são centrais para o ensino: “Como as pessoas aprendem” deixa claro que o ensino exige uma interação entre o conhecimento disciplinar e o <b>conhecimento pedagógico</b>, onde a compreensão das barreiras conceituais para os estudantes, que “diferem de disciplina para disciplina”, é crucial. (LEE, 2016, p. 115).</p> <p>A ideia é fornecer aos estudantes habilidades para a compreensão histórica. Mas insisto sobre o fato de que isto não deve minar a importância de uma consciência metacognitiva dos estudantes, nem negar a importância para os professores de um explícito e sofisticado aparato conceitual a ser encontrado na <b>filosofia da história</b> (LEE, 2016, p. 122, nota 20).</p>	<p>Pedagogia</p> <p>Filosofia da História</p>

Conforme o recorte 2012, p. 218, da entrevista de Peter Lee a revista “Tempo e Argumento” da Universidade do Estado de Santa Catarina, podemos localizar a origem das interlocuções primordiais da Educação Histórica com outros saberes. De acordo com resposta dada na referida entrevista, Peter Lee, passou a considerar a necessidade de interação com outras áreas do saber a partir de indicativos de W. H. Burston (de quem foi aluno depois que saiu de Oxford). Para Burston o Ensino de História só iria prosperar ao considerar informações da Filosofia da História e da psicologia cognitiva. Seguindo essas sugestões, os diálogos de Lee com a Filosofia da História se intensificam a partir da coordenação do projeto CHATA. No projeto, agrega novas reflexões da Filosofia crítica da História desenvolvendo uma série de pesquisas visando procurar respostas sobre: Compreensão de causa em História, Empatia, Plausibilidade, Evidência e Narrativa. (LEE, 2006, p.134), (LEE, 2011, p. 19), (SILVA, 2012, p. 218), (LEE, 2016, p. 122, nota 20).

No início dos anos 1970, utilizando um quadro conceitual que desenvolvi, principalmente com base em Collingwood, Dray e G.H. Von Wright, Alaric Dickinson e eu, investigamos as explicações de alunos sobre a decisão tomada pelo Almirante Jellicoe para se desviar dos alemães no auge da batalha de Jutland na Primeira Guerra Mundial, assim que a frota alemã parecia correr risco de ser destruída. (SILVA, 2012, p. 219).

A psicologia da aprendizagem de John Bransford, Ann Brown e James W. Pellegrino, referenciados por Lee, no fragmento 2006, p.136, resume princípios-chaves de aprendizado que operam em áreas diferentes. No caso do Ensino de História, esses autores apontam que os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes são de grande importância. Peter Lee usa esse princípio como centro de seu estudo denominado: “Em direção a um conceito de Literacia Histórica” (LEE, 2006, p.136).

Quanto aos diálogos com a Psicologia Cognitiva percebemos a internalização de determinadas influências nos escritos de Lee. Segundo Bardin, referências implícitas, mas significativas, também devem ser consideradas na análise de conteúdo. A influência implícita da psicologia cognitiva presente em trabalhos de Lee produzidos entre o ano 2000 a 2016 é indiciária de uma interlocução mais efetiva já realizada anteriormente. Ademais, como já

contextualizado, as primeiras pesquisas de Lee em 1970, se opunham a psicologia genética de Piaget que pregava que um condicionamento do Ensino de História a maturação biológica dos alunos. Conforme aponta Oliveira (2017), em texto produzido na década de 1980 Lee faz referência as pesquisas de Donaldson como a melhor contribuição da psicologia cognitiva para a discussão referente à progressão do pensamento das crianças. (OLIVEIRA, 2017, p. 249).

As interlocuções pioneiras de Peter Lee com a Filosofia da História e com campos da psicologia interessados na aprendizagem são de importância primordial. Tais interlocuções trouxeram alguns fundamentos para o significado da aprendizagem histórica e contribuíram qualitativamente para outras pesquisas que passaram a se desenvolver no campo da Educação Histórica.

Apesar de promover debate sobre dilemas pedagógicos no Ensino de História, através do texto “Educação Histórica e História transformativa” (2016), são poucas as vezes que Lee interage objetivamente com o campo da pedagogia. E quando essa interação acontece, conforme fragmento LEE, 2016, p. 115, (vide a tabela de fragmentação de conteúdo), não referencia um autor específico. Todavia, sobre esse assunto, Lee não condena totalmente o paradigma de ensino tradicional e critica o paradigma progressista. Segundo o autor, ao apresentar algo novo às pedagogias progressistas apenas mudam os métodos e os confunde com objetivos (LEE, 2016).

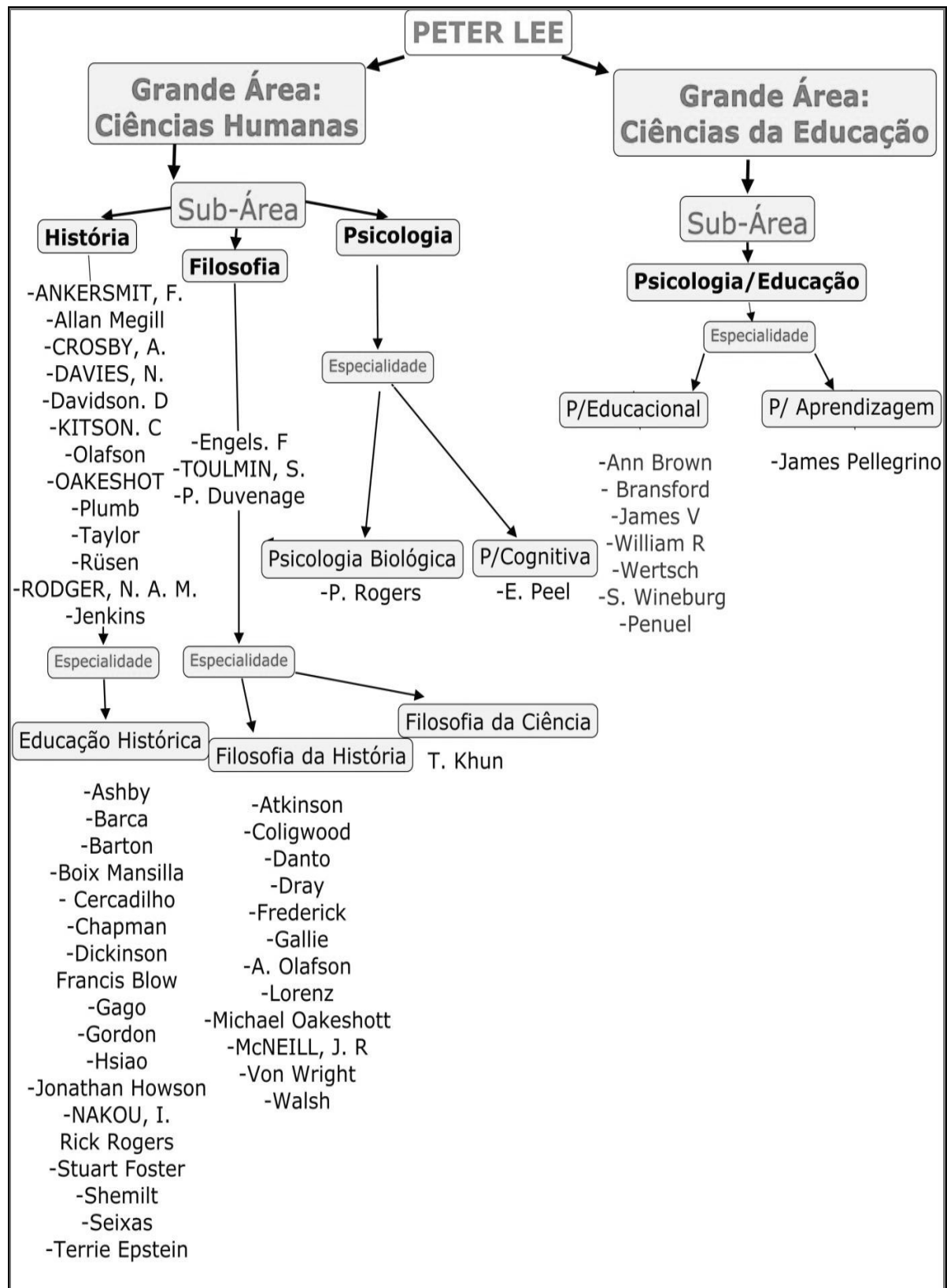
Através da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo, nos textos de Peter Lee, adquirimos uma visão qualitativa e acessamos informações de modo detalhado. Essa análise detalhada se complementa com a abordagem panorâmica das fontes por meio do recurso metodológico do mapa mental. Sendo assim, a elaboração de mapas mentais complementarará cada um dos quadros de análise de conteúdo apresentados em nossa dissertação.

Para elaboração dos mapas mentais nos pautamos por algumas regras básicas como: estabelecimento de associações, clareza das associações, utilização de setas para guiar as conexões, hierarquização conceitual e ramificações<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Em todos os mapas, para classificar uma referência em determinada área ou especialidade nos orientamos por informações disponíveis nos próprios textos ou por pesquisas via internet. Muitos dos referenciais citados pelos autores pesquisam em mais de um campo do saber, nesses casos, utilizamos como critério de classificação a natureza do diálogo estabelecido entre os autores dos textos e os referenciais citados.

**MAPA 1 – PETER LEE E RESPECTIVAS INTERLOCUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS**



FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

### 2.3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ PORTUGUESA: INTERLOCUÇÕES DE ISABEL BARCA

No caso de Portugal as reflexões iniciais da Educação Histórica ocorreram por intermédio de Isabel Barca. Barca cursou doutorado na Inglaterra através do departamento de Educação Histórica da Universidade de Londres. Sob a orientação de Peter Lee e a partir de contato com a tradição de estudos ingleses a pesquisadora adaptou as reflexões da Educação Histórica para o contexto português.

Antes de tornar-se professora Isabel Barca tinha como objetivo ser bibliotecária devido à falta de liberdade no ensino de Portugal. Entretanto, após ter ocorrido à revolução democrática contra a ditadura de Salazar, resolveu dedicar-se a área de ensino. Durante sua carreira acadêmica Isabel Barca estudou as atitudes dos alunos de diferentes contextos culturais em relação à escola. No mestrado teve contato com propostas de ensino ativo e com a pedagogia de Freinet. Ao aprofundar seus estudos específicos sobre o Ensino de História encontrou luz nas propostas da Educação Histórica. No contexto de nascimento da Educação Histórica em Portugal a teoria do construtivismo aparece como uma novidade<sup>14</sup>.

A atualização do Ensino de História estagnado pela ditadura de Salazar, e o entusiasmo com a teoria construtivista de aprendizagem são elementos influenciadores da pesquisa em Educação Histórica portuguesa.

A tabela a seguir é resultado da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo nos textos de Barca. A partir das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade exclusão e pertinência, já detalhadas na seção anterior (BARDIN, 1977, p.33-36), elaboramos fragmentos representativos dos textos de Isabel Barca, bem como, uma categorização de suas interlocuções com outros campos do saber. Tais recortes e categorização serviram de base para as interpretações posteriormente postas.

---

<sup>14</sup> Baseado na entrevista concedido por Isabel Barca à revista Antíteses. Vide: OLIVEIRA, N. Isabel Barca: caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Antíteses** (Londrina), v. 5, p. 865, 2013.

**TABELA 3-** REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE ISABEL BARCA

TEXTO/ANO	FRAGMENTOS TEXTUAIS	QUAIS OS DIÁLOGOS CONSOLIDADOS OU INDICATIVOS DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE E.H E OUTROS CAMPOS DO SABER?
<i>Educação Histórica: Uma nova área de investigação (2001)</i>	<p>O Ensino de História enquanto disciplina de charneira para promoção da Educação Histórica, assume-se hoje com fundamentação científica própria. Ancorada em áreas de conhecimento como a <b>epistemologia da História</b> e das <b>Ciências Sociais</b>, a <b>Psicologia Cognitiva</b> e a <b>História</b> constitui-se como teoria e aplicação a educação de princípios decorrentes da cognição históricas (BARCA, 2001, p.13).</p> <p>As investigações em cognição histórica [...] distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com contributos de <b>Piaget e Bloom</b> tendo por base características das ciências “exactas” como a Física e a Matemática. Esses pressupostos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a história era demasiado complexa para ser estudada por alunos com idade mental inferior a 16 anos (BARCA, 2001, p.13).</p>	<p>Sociologia</p> <p>Psicologia Cognitiva</p> <p>Psicologia genética</p>
<i>Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História (2001)</i>	<p>Com o enquadramento teórico acima apresentado (<b>Hempel, Dray, Popper, Walsh, Lloyd e Whit entre outros</b>), realizou-se uma pesquisa para responder a seguinte pergunta de investigação- Que ideias apresentam os alunos adolescentes sobre a existência de diversas explicações históricas para questões concretas sobre o passado? (BARCA, 2001, p. 31).</p> <p>Nota-se, que nesse estudo, alguns alunos mais novos apresentaram um pensamento claramente explicativo e alunos mais velhos mostraram raciocinar ao nível da simples descrição. Esse resultado é consistente com os estudos de cognição contextualizada, nomeadamente os de Dickinson e Lee, Martin Booth e Denis Shemilt que refutaram a teoria da invariância de estádios de desenvolvimento de <b>Piaget</b> (BARCA, 2001, p. 32).</p>	<p>Filosofia da História</p> <p>Psicologia Genética</p>





	<p>História. Este conceito alimenta-se das discussões filosóficas recentes em torno da objectividade e de ponto de vista em História conduzidas por autores de diferentes escolas de pensamento: o perspectivismo na linha de <b>Dray</b> (1980); Van der <b>Dussen</b> e <b>Rubinoff</b> (1991); o neo-objectivismo crítico, com influência de <b>Collingwood</b>, mas também, de Popper (<b>MARTIN, 1989, MCCULLAGH, 1984</b>); o “pós-modernismo” (BARCA, 2004, p. 387).</p>	Filosofia da História
<p><i>Aula Oficina: do projeto a avaliação</i> (2004)</p>	<p>O ‘plano’, qualquer que seja o formato que assuma, numa perspectiva de <b>construtivismo</b> representa um projeto que procura antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de instrumentalizações a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e conseqüentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formal, das tarefas (BARCA, 2004, p. 135).</p>	Ciências da Educação
<p><i>Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses</i> (2007)</p>	<p>O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da <b>filosofia analítica da História</b>, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano (BARCA, 2007, p. 116).</p>	Filosofia da História
<p><i>Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino</i> (2007)</p>	<p>Com base no quadro teórico (<b>teóricos da filosofia da História</b>) apresentado, defende-se aqui, para o Ensino da História, uma perspectiva epistemológica que, embora tendo em conta várias visões, procure ‘trabalhar’ o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objectividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica. (BARCA, 2007, p. 58).</p>	Filosofia da História
<p><i>A Avaliação da Aprendizagem em História</i> (2011)</p>	<p>Os investigadores pioneiros nestas indagações criaram um modelo conceptual de progressão por níveis de elaboração histórica e, portanto, afastado de níveis genéricos de cognição (como são, por exemplo, os estádios cognitivos na teoria <b>piagetiana</b> de desenvolvimento) (BARCA, 2011, p. 108)</p>	Psicologia genética

	Desenvolvimento de um modelo de aula de inspiração <b>construtivista</b> , flexível e diversificado (Barca, 2002). (BARCA, 2011, p. 110)	Ciências da Educação
<i>Ideias chave para a educação histórica : uma busca de (inter)identidades</i> (2012)	Por tudo isto, a área de investigação em Educação Histórica reivindica um estatuto científico específico, que tem como objeto principal as concepções dos vários tipos de sujeitos que desenvolvem o seu pensamento histórico a vários níveis (com destaque para as ideias de alunos e professores). É uma área que se constitui na confluência de vários saberes: Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do <b>construtivismo</b> na vertente da aprendizagem situada (DONOVAN; BRANSFORD) (BARCA, 2012, p. 38-39).	Ciências da Educação
<i>A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica</i> (2012)	Em ordem a um pensamento histórico (e social) mais elaborado, impõe-se que a educação histórica não ignore o debate <b>filosófico sobre a História</b> e a consciência histórica (BARCA, 2012, 440).	Filosofia da História

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

Como podemos observar nos fragmentos, as investigações de Isabel Barca dão continuidade à ideia que a Educação Histórica não pode ignorar o debate Filosófico sobre a História. A partir de seus textos é possível identificar com que vertentes, do espectro da filosofia da história, a Educação Histórica estabelece diálogos. Conforme Barca, a Educação Histórica encontra ressonância num quadro diversificado na vertente perspectivista dialogando com W.H Walch e Willian Dray, no realismo crítico com Charles Lloyd, e na vertente pós moderna dialogando com Hayden White e Richard Roty. Tais teóricos aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em História.

Entretanto, a autora portuguesa não acha útil para os jovens considerar a perspectiva pós-moderna quanto à concepção que o passado é apenas uma

questão de opinião pessoal ou de ponto de vista. Tal concepção leva ao senso comum que tudo é narrativa (BARCA, 2001, p. 29-30a), (BARCA, 2001, p. 19c).

Em consonância com o estudo de Oliveira (2017, p.261) constatamos em Barca a incorporação do conceito de consciência Histórica advindo da Filosofia da História de Jörn Rüsen.

O conceito de consciência histórica, em debate no âmbito da filosofia analítica da História, constitui actualmente um dos objectos centrais de pesquisa no campo da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento das ideias dos jovens acerca dos usos da História no seu quotidiano. (BARCA, 2007, p. 116b).

Até então conceitos como explicação, provisoriedade e progressão do conhecimento histórico, divulgados por Peter Lee, é que estavam na pauta das pesquisas em Educação Histórica. Barca, sem abandonar os conceitos anteriores, agrega as pautas investigativas da Educação Histórica o conceito de Consciência Histórica (BARCA, 2001a, 2004, 2007b). Mais tarde, mesmo que com reservas, Lee também passa a utilizar o conceito de consciência Histórica. (OLIVEIRA, 2017, p. 290), (LEE, 2006, p. 133).

Nos textos de Peter Lee os diálogos com linhas da Psicologia interessadas na aprendizagem são internalizados e aparecem de modo sutil. Já nos textos de Isabel Barca os diálogos com a psicologia acontecem com mais frequência. Entretanto, tais diálogos são estabelecidos geralmente com a intenção de demonstrar a oposição da Educação Histórica quanto a influências de aspectos da psicologia genética de Piaget. (BARCA, 2001, p. 32a), (BARCA, 2011, p. 108d).

A preocupação com as fases de maturação cognitiva levou a algumas limitações perniciosas ao ensino da História, como a de considerar-se que não seria possível a jovens menores de 16 anos compreender esta disciplina, com conteúdos estranhos às experiências do quotidiano. E é neste quadro, em conjunção com perspectivas epistemológicas que defendiam a integração dos saberes, que pode entender-se a decisão, em vários países ocidentais, de eliminar-se a História do currículo dos mais jovens, substituindo-se por uma área de Ciências Sociais ou Estudos Sociais. (BARCA, 2004, p. 384).

Em outros momentos, Isabel Barca faz referência à psicologia da aprendizagem de Vygotsky:

Estes estudos, de natureza descritiva e, sobretudo qualitativa, têm sugerido que crianças e jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os media e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cuja lógica deve ser entendida pelos professores. As interações sociais e linguísticas, na linha de Vygotsky, desempenham um papel importante na apropriação conceptual. (BARCA, 2004, p. 387).

Segundo Oliveira (2017, p. 243) ao trabalhar com a ideia de cognição contextualizada Isabel Barca considera também Jerome Bruner e Margaret Donaldson.

As referências de Barca situadas nas Ciências da Educação são significativas, mas não assumem centralidade nos textos. Todavia, segundo as regras técnicas da análise de conteúdo<sup>15</sup>, além de enumerar as ausências e frequências é necessário estar atendo ao grau de importância das aparições (BARDIN, 1977, p 108-109). A partir desse critério pudemos identificar nos textos de Barca algumas referências mais significativas as Ciências da Educação a partir da proposta construtivista de aprendizagem.

A primeira referência da pesquisadora portuguesa a propostas construtivistas de aprendizagem ocorre em 2002 (BARCA, 2011, p. 110c). A partir de então, Barca formula uma proposta de aula denominada “Aula Oficina” que é fundamentada no paradigma construtivista de aprendizagem. Essa proposta da pesquisadora portuguesa aparece como contraposição às aulas inspiradas no paradigma de aprendizagem tradicional ou behaviorista. (BARCA, 2004) (OLIVEIRA, 2012, p.870).

A linha construtivista se difundiu em vários países da Europa, América do Norte e do Sul. Segundo Carreteiro:

[...] as ideias construtivistas- independente de que se utilize ou se tenha utilizado ou não esse termo- não são novas nem no campo da educação, nem em psicologia. E mais, tiveram uma expansão considerável nos anos setenta e início dos anos oitenta. Naquele tempo de ditaduras e, ao mesmo tempo, de grandes esperanças no futuro- travava-se uma batalha entre o chamado “ensino tradicional” e a renovação da escola através da arma do ensino ativo, da relação com a vida cotidiana e da aprendizagem sobre o pensamento. (CARRETEIRO, 1997, p. 8).

---

<sup>15</sup> Regras da análise de Conteúdo: esgotar a totalidade do texto, gerar recortes homogêneos, exclusivos e objetivos, um mesmo elemento do conteúdo não deve ser classificado em categorias diferentes e codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais (BARDIN, 1977, p.33-36).

Embora haja concordância em apontar Piaget como ponto de partida do construtivismo, vários autores afirmam que o construtivismo é amplo e ultrapassa a psicologia genética a partir de teorias agregadas como a de Ausubel (teoria da aprendizagem verbal significativa), Bruner (ciência cognitiva) e Vygotsky (teoria sociocultural). No escopo das Ciências da Educação o construtivismo da aprendizagem é constituído por pelo menos duas vertentes, uma moderada e outra radical <sup>16</sup>. Para os radicais não existe conhecimento possível, pois a realidade não passa de uma ficção (ARCE, 2000, p, 49-50).

Conforme os indícios já apontados, durante a análise de textos de Barca, podemos identificar sua inspiração construtivista mais ligada a vertente moderada e situada na teoria de Vygotsky e Bruner.

A valorização de conhecimentos prévios, a valorização da realidade e do cotidiano como ponto de referência para o aprendizado e construção do conhecimento com participação do aluno, são ideias propostas na Educação Histórica que encontram eco na teoria construtivista de aprendizagem da vertente moderada. (DUARTE, 2000, p. 51).

Quanto às referências de Barca provenientes da sociologia também identificamos pouca frequência. Strauss e Corbin são os únicos sociólogos (a) mais enfatizados. A citação de Strauss e Corbin aparece nos textos de Barca ligados a um contributo metodológico para Educação Histórica.

Strauss e Corbin propõem a descoberta indutiva de teorias a partir dos dados analisados sistematicamente. Trata-se de uma metodologia qualitativa de investigação que ficou conhecida como “Grounded Theory” ou “Teoria Fundamentada em Dados”. O pesquisador interessado em trabalhar com a Grounded Theory aproxima-se do assunto a ser investigado sem o condicionamento de uma teoria a ser testada. O ponto de partida é o desejo de entender determinada situação e como e porque os envolvidos a ela agem de determinadas formas. A partir desse movimento é possível que teorias sejam formulados com base em dados por isso o nome “Grounded= apoiada, fundamentada, sustentada” <sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Dentre os principais defensores do construtivismo moderado e radical podemos citar respectivamente David Bloo e Von Glasersfeld. Para mais informações vide: CASTAÑON, 2015. No Artigo o autor utilizado o termo trivial ao referir-se ao construtivismo moderado.

<sup>17</sup> Baseado em: [http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded\\_theory.html](http://www.levacov.eng.br/marilia/grounded_theory.html). Acesso em 7/7/2017.

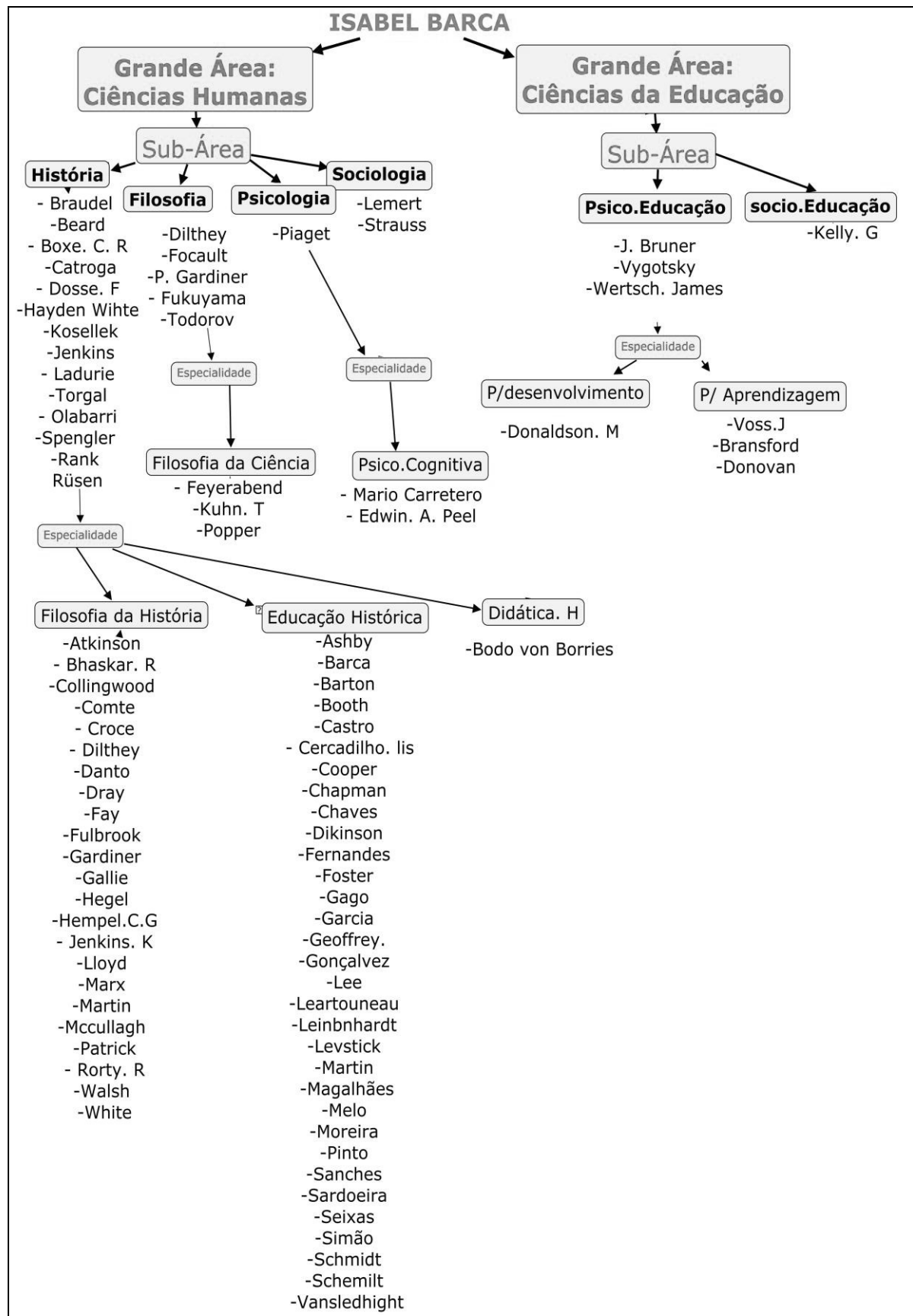
Barca faz referência a esse método para suas investigações em Educação Histórica. A partir de então, a *Ground Theory* passa a ser amplamente utilizada como metodologia por pesquisadores do campo da Educação Histórica.

É de acentuar que a pesquisa com alunos tem sido uma ótima estratégia mediadora em situações de Formação de Professores. O confronto dos professores com dados dos alunos tem obtido resultados muito frutuosos, revelando-se como uma poderosa ferramenta metodológica para a reflexão epistemológica, promotora da mudança conceptual dos professores. E como nota metodológica sobre os tipos de investigação aqui realçados, refira-se que a maior parte dos estudos em cognição situada, de carácter qualitativo, tem empreendido a análise de dados inspirada na *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991). (BARCA, 2011, p.116d).

Com base nesses apontamentos, consideramos que os estudos da matriz portuguesa, na representatividade de Barca, consolidam os diálogos da Educação Histórica instaurados por Pete Lee, com a Filosofia da História e com vertentes da Psicologia interessadas no aprendizado. Entretanto, na medida em que as pesquisas em Educação Histórica vão se configurando em Portugal, novas interlocuções vão se definindo com as Ciências da Educação por meio da psicologia educacional, psicologia do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem de Jerome Bruner, Margaret Donaldson, Lev Vgotsky. Em diálogo com as Ciências da Educação a autora também aciona a teoria do construtivismo na vertente moderada.

Além de consolidar os diálogos da Educação Histórica com a Filosofia da História e estabelecer novas interlocuções com a psicologia, Isabel Barca também estabelece interlocuções pontuais com a área da sociologia através da “Teoria Fundamentada em Dados” formulada por Strauss & Corbin.

Para apoiar a etapa final de análise das interlocuções bibliográficas de Isabel Barca também utilizamos a metodologia do mapa mental. O mapa mental a seguir confirma as considerações alcançadas por meio da análise de conteúdo e contribui para exposição final dessa análise. Ou seja, além de servir como ferramenta metodológica que auxilia na análise dos textos os mapas mentais também organizam as informações de forma didática.

**MAPA 2 – ISABEL BARCA E RESPECTIVAS INTERLOCUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS**

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

Tendo razoável conhecimento dos padrões e especificidades interlocutórias da pesquisa em Educação Histórica na Inglaterra, representadas em Lee, e em Portugal, representadas por Barca, podemos partir para caracterização do percurso interlocutório da pesquisa brasileira representada por Schmidt.

## 2.4 EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ BRASILEIRA: INTERLOCUÇÕES DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT

Os estudos brasileiros em Educação Histórica foram inspirados inicialmente nas pesquisas portuguesas. Entretanto, assim como fizemos com as outras matrizes de estudo, é importante pontuar particularidades históricas que influenciaram no nascimento da pesquisa em Educação Histórica brasileira.

A década de 90 é um momento de mudanças para pesquisa brasileira em educação. Os novos aportes teóricos adotados aproximam e direcionam as pesquisas acadêmicas da escola. Nesse contexto é criada a linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino no programa de pós-graduação em educação da Universidade federal do Paraná. Essa linha busca formas de aproximação com os processos de escolarização para estudar dimensões da experiência escolar incluindo as ações dos sujeitos que compõem o universo escolar. Nesse contexto, nasce o laboratório de pesquisa em Educação Histórica. (GARCIA; SCHMIDT, 2008, p. 10-11).

A característica da linha Cultura, Escola e Ensino, de pesquisar com foco em situações de escolarização, também se tornou uma característica das investigações em Educação Histórica realizadas na UFPR. Desse modo, apesar de ter como base a epistemologia do conhecimento histórico, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH buscaram outras referências que respaldassem estudos sobre o Ensino de História dentro do processo de escolarização. As principais referências acionadas foram as situadas no campo das Ciências da Educação como François Dubet, Jean-Claude Forquin, Bernard Charlot e Paulo Freire (SCHMIDT, 2014, p. 26a).

Considerado essa particularidade histórica, do nascimento da pesquisa brasileira em Educação histórica, é importante pontuar que há também elementos históricos em comum com o nascimento da matriz de pesquisas inglesa e



portuguesa. Se na Inglaterra e Portugal havia uma preocupação quanto a superação do paradigma tradicional, e quanto à centralidade da psicologia na definição dos rumos do Ensino de História, no Brasil não era muito diferente. Após analisar a legislação educacional brasileira, documentos oficiais e manuais didáticos Schmidt (2009a) constata que aprendizagem histórica, no Brasil, tem sido há muito tempo, matizada pela forma tradicional de ensino e pela influência da psicologia. (SCHMIDT, 2009, p. 21-47a).

Cabe destacar que no Brasil há vários grupos organizados sob a nomenclatura Educação Histórica. Entretanto, tais grupos não estão necessariamente ligados a matriz de estudos da Educação Histórica pela perspectiva da cognição histórica situada (EVANGELISTA; TRICHES, 2006). As pesquisas brasileiras, na vertente da cognição histórica situada, foram inauguradas e têm como principal centro de divulgação os estudos de Maria Auxiliadora Schmidt.

Maria Auxiliadora Schmidt possui uma vasta produção bibliográfica sobre Ensino de História, formação de professores, aprendizagem de história, história do Ensino de História, consciência histórica, Didática da História e Educação Histórica. Em 1996 deu início ao projeto “Recriando História” como proposta de formação continuada de professores da escola fundamental. Coordenou um grupo de investigação sobre a Didática da História com professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas.

O estabelecimento de pontes entre o conhecimento histórico acadêmico e o Ensino de História escolar é uma característica marcante na trajetória de pesquisas de Maria Auxiliadora Schmidt. Tal característica encontra correspondência nas propostas e objetivos da pesquisa em Educação Histórica. Desta forma, a partir de contato com Isabel Barca, Schmidt deu impulso inicial as pesquisas em Educação Histórica no Brasil. Em 2003 criou o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica.

Como contextualizado na introdução dessa seção o LAPEDUH está inserido no âmbito da pós graduação num contexto de discussões sobre a necessidade de reformulações e inovações no Ensino de História<sup>18</sup>. Atualmente as pesquisas em

---

<sup>18</sup> Baseado no texto: “Trajetórias da investigação em didática da história no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná” (SCHMIDT, 2012) e na página da pesquisadora na plataforma Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767409P7>. Acesso em: 07/2017

Educação Histórica produzidas pelo LAPEDUH compõem um importante acervo de artigos, dissertações e teses.

Ao aplicar procedimentos técnicos da análise de conteúdo na produção bibliográfica de Schmidt não consideramos toda a vasta produção da autora. Devido nossos objetivos selecionamos apenas os textos publicados entre 2000 e 2016, que contem diálogos com outras áreas do saber, e que estão disponíveis online.

**TABELA 4-** REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM OUTRAS ÁREAS A PARTIR DOS TEXTOS DE MARIA AUXILIADORA SCHMIDT

TEXTO/ANO	FRAGMENTOS TEXTUAIS	QUAIS OS DIÁLOGOS CONSOLIDADOS OU INDICATIVOS DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE E. H E OUTROS CAMPOS DO SABER?
<i>Saber escolar e conhecimento Histórico (2005)</i>	<p>Assim, a relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, hoje, necessita ser pensada no contexto da própria crise do significado da escola e da educação em geral, e no Brasil em particular. Isto significa desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática de ensino, tendo como referência o conhecimento histórico e também o conhecimento <b>pedagógico</b> (SCHMIDT, 2005, p.41).</p> <p>Estas perspectivas, baseadas em trabalhos como os de <b>Paulo Freire, François Dubet, Bernard Charlot e Michael Apple</b>, buscam problematizar a equivalência entre a educação do sujeito e a sociedade na direção da emancipação e da democracia radical, impondo o desafio de buscar caminhos que conciliem a autonomia dos sujeitos com o caráter histórico e determinado da transformação social. (SCHMIDT, 2005, p.41-42).</p>	<p>Pedagogia</p> <p>Sociologia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p>
<i>Literacia Histórica: Um desafio para Educação Histórica no Século XXI (2009)</i>	<p>Nesse contexto, os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as <b>teorias educacionais</b> que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como <b>Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet Martuccelli,(1998)</b> (SCHMIDT, 2009, p. 11).</p>	<p>Sociologia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p>



	<p>A perspectiva da definição e constituição do campo da Educação Histórica tem suas raízes nas pesquisas que foram e continuam a ser feitas, no sentido de se recolocar o referencial da aprendizagem histórica na própria epistemologia da História. Essas pesquisas, como as realizadas por Lee (2005; 2006; 2008) levantaram contrapontos a outras que indagavam o que é aprender e como é a aprendizagem histórica, e que eram centradas nos referenciais <b>da psicologia</b>, particularmente a <b>psicologia genética</b> (SCHMIDT, 2012, p. 100).</p> <p>Tendo em vista a necessidade de inserir a historicidade da aprendizagem no âmbito dos processos de escolarização, no Grupo de Educação Histórica da UFPR, a fundamentação da educação histórica encontra guarida também em <b>teorias educacionais</b> que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a “função de”, para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como <b>Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet; Martuccelli, (1998)</b>. (SCHMIDT, 2012, p. 100).</p>	<p>Psicologia genética</p> <p>Ciências da Educação</p>
<p><i>Trajetórias da investigação em Didática da História no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná (2012)</i></p>	<p>A trajetória deste diálogo tem sido matizada pelo enfrentamento constante e cotidiano das precariedades e dificuldades que envolvem as condições de trabalho e de financiamentos para as pesquisas sobre o ensino na área de Ciências Humanas no Brasil, bem como o complexo diálogo entre as ciências de referência e as <b>ciências da educação</b> (SCHMIDT, 2012. P.2)</p> <p>Nessa direção, as experiências, reflexões e investigações já realizadas pelo grupo do Laboratório de Investigação em Educação Histórica da UFPR têm enfatizado a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da <b>pesquisa educacional, de cunho antropológico e sociológico</b>, no âmbito, principalmente, das investigações de ordem qualitativa (SCHMIDT, 2012. p.4).</p> <p>Por outro lado, observa-se que, gradativamente, as pesquisas sobre o ensino vão tomando o caminho do “chão da escola”, passando a se sustentar efetivamente em dados mais qualitativos do que quantitativos, os quais introduzem novas preocupações e novos instrumentos metodológicos de investigação, como aqueles baseados na <b>etnografia educacional</b>, pressupostos que vêm sendo tomados como referência nos trabalhos realizados pelo Laboratório de Investigação em Educação Histórica da UFPR (SCHMIDT, 2012. p.7).</p>	<p>Ciências da Educação</p> <p>Sociologia</p> <p>Antropologia/educação</p>

<p><i>Cultura Histórica e aprendizagem Histórica</i></p> <p>(2014)</p>	<p>Entende-se que a partir de determinado conceito de cultura podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em educação histórica, o fundamento da <b>filosofia da História</b>, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os <b>fundamentos da Educação</b>, relacionados aos princípios e finalidades dos processos educacionais (SCHMIDT, 2014, p. 34).</p>	<p>Filosofia da História</p> <p>Ciências da Educação</p>
--	---	--

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

Como poderemos visualizar no conjunto de fragmentos textuais, Schmidt amplia significativamente as interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação (filosofia da educação, sociologia da educação, pedagogia). Tal ampliação reflete na trajetória de pesquisas do LAPEDUH, que tem sido matizada considerando-se o complexo diálogo entre ciências de referência e as Ciências da Educação, (SCHMIDT, 2005, p. 2).

Schmidt considera muitas das interlocuções teóricas advindas da tradição de pesquisas inglesa e portuguesa. A importância dos diálogos com a Filosofia da História e a oposição a aspectos da psicologia genética são bem definidas em seus textos (SCHMIDT, 2012, p. 100) (SCHMIDT, 2014, p. 34). Entretanto, o que define e distingue a matriz brasileira de estudos, representada por Schmidt, são as significativas interlocuções com teóricos da educação.

[...] a relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, hoje, necessita ser pensada no contexto da própria crise do significado da escola e da educação em geral, e no Brasil em particular. Isto significa desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática de ensino, tendo como referência o conhecimento histórico e também o conhecimento pedagógico [...] (SCHMIDT, 2005, p. 41).

Ao reconhecer a importância do conhecimento histórico e do conhecimento pedagógico, as pesquisas brasileiras em Educação Histórica “encontram guarida também em teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem” (SCHMIDT, 2012, p. 100).

É importante relembrar que o fortalecimento dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação é reflexo de um movimento mais amplo de renovação dos aportes teóricos na pesquisa brasileira em educação. Esse movimento levou as discussões, sobre o ensino em geral, a colocar em questão o

conceito de aula a partir das reflexões sobre alguns conceitos advindos das Ciências da Educação como cultura escolar, cultura da escola, mediação didática, entre outros (SCHMIDT; GARCIA, 2006).

Entretanto, as interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação, na matriz de pesquisa brasileira, são feitas a partir de propósitos próprios como: adequar às reflexões da Educação Histórica considerando os processos de escolarização (SCHMIDT, 2014, p. 43a); adequar às reflexões da Educação Histórica considerando o contexto da própria crise do significado da escola e da educação (SCHMIDT, 2005, p. 41); buscar alternativas metodológicas advindas da pesquisa educacional e referenciais teóricos que possam contribuir para construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma de didática da história (SCHMIDT, 2012, p. 92).

Desta forma, a matriz de pesquisas da Educação Histórica brasileira busca entender um emaranhado teórico que tem como referência a epistemologia da história, mas que também considera importantes as contribuições advindas de teorias da Educação. Tal desafio é desenvolvido por Schmidt por meio de correlações estabelecidas entre os conceitos de cultura histórica e cultura escolar. Sendo assim, o conceito de cultura articula fundamentos da epistemologia da história e fundamentos da educação (SCHMIDT, 2012, p. 93).

A categoria de Cultura Histórica utilizada por Schmidt é introduzida sob a perspectiva de Jörn Rüsen. Schmidt mantém diálogos profícuos com o conceito de consciência histórica, assim como Barca, todavia, a pesquisadora brasileira amplia e aprofunda as reflexões da Educação Histórica com a teoria Rüseniana através do conceito cultura histórica.

Para Rüsen, a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo, que lhe oferece uma direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo [...] (SCHMIDT, 2012, p. 93).

A cultura histórica possui seis dimensões, a saber, a dimensão, estética, política, cognitiva, moral, religiosa e ética. Schmidt, alerta para um deslocamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica. Esse deslocamento provocou uma separação entre quem pesquisa história e quem ensina história, bem como, uma inadequação epistemológica. O Ensino de História deveria estar situado na ciência de referência, mas passou a ser coordenado e praticado sob o auspício da

pedagogia e políticas educacionais de cada momento histórico. Sendo assim, há um vazio da função da História na escola (SCHMIDT, 2012, p. 98-99)<sup>19</sup>.

A partir desses esclarecimentos Schmidt afirma que um grande desafio nos ronda que é o de qualificar o ensino e aprendizagem de história em sua forma escolar. Por isso é importante, nos estudos em Educação Histórica, considerarmos o que a escola produz dando um passo em direção ao diálogo entre cultura histórica e a cultura escolar numa pauta que estejam também os agentes que atuam e vivem no universo escolar (SCHMIDT, 2012, p. 102).

Ao considerar o diálogo com o conceito de cultura histórica Schmidt aciona a teoria da História de Rüsen e ao considerar o diálogo com o conceito de cultura escolar aciona teóricos situados nas Ciências da Educação (SCHMIDT, 2012, p. 2). Como podemos identificar a partir do quadro de análise de conteúdo, dentre as teorias educacionais acionadas, pela precursora da Educação Histórica no Brasil, uma ênfase especial é dada as propostas provenientes da sociologia da educação na vertente de François Dubet, Martuccelli, Jean-Claude Forquin e provenientes da pedagogia na vertente de Paulo Freire.

Os diálogos de Schmidt com as Ciências da Educação são mais intensos do que os iniciados pela matriz de estudos portugueses, e agregam as análises da Educação Histórica uma importante perspectiva de estudos através do conceito de cultura escolar e cultura juvenil. Ao considerar essa categoria de análise os trabalhos desenvolvidos por Schmidt enfatizam o interior dos processos de escolarização. A partir da perspectiva de Forquin, a pesquisadora brasileira, chama atenção para o conjunto de conteúdos simbólicos, selecionados, organizados e rotinizados no contexto da escola que podem viabilizar ou bloquear mudanças no Ensino de História. (SCHMIDT, 2011, p. 111).

Inspirada nos sociólogos Dubet e Martuccelli, Schmidt entende a escola como um espaço de experiência e o sujeito como um agente autônomo que por meio de seus processos de subjetivação se representa e pode agir como sujeito crítico (SCHMIDT, 2015, p. 23). Considera também, a especificidade da condição juvenil e a existência de uma cultura juvenil que deve ser levada em conta nos

---

<sup>19</sup> No período da ditadura civil-militar, por exemplo, era valorizado pelo controle do ensino noções como pátria, nação e Heróis nacionais. Essa valorização era realizada por uma ótica que tentava legitimar a ideologia do Estado. Desse modo, o conhecimento histórico estimulado nos alunos ficou restrito a Cultura histórica na sua dimensão política (URBAN, 2011, p. 10).

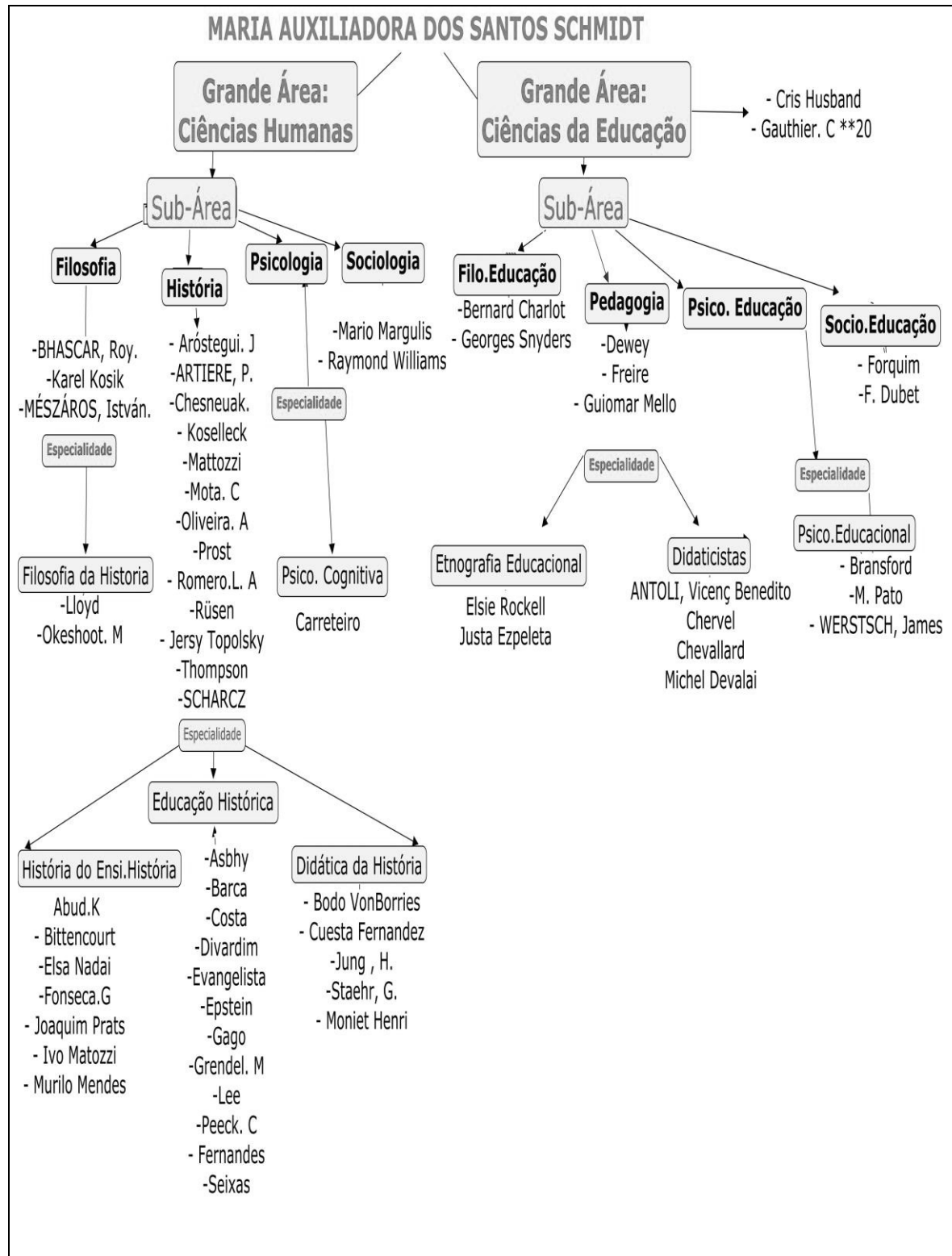
processos de aprendizagem de história no interior da escola (SCHMIDT, 2009, p. 18; SCHMIDT, 2012, p. 100 e SHMIDT, 2014, p. 43a). A partir dessas interlocuções com as Ciências da Educação, a Educação Histórica ganha uma referência concreta tanto da escola como dos jovens estudantes. Tais referências potencializam a promoção de melhorias reais no ensino e aprendizagem de história.

Através da linha da Pedagogia situada em Freire, Schmidt problematiza a educação do sujeito com a finalidade da emancipação (SCHMIDT, 2005, p. 41). Ao pensar a questão da aprendizagem histórica, parte do campo teórico da Educação Histórica, mas também tem como referência fundamentos educacionais baseados no pensamento de Paulo Freire. Desta forma, são identificadas por Schmidt algumas aproximações entre a teoria pedagógica de Freire e a teoria da história de Rüsen:

O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen e da teoria da consciência crítica de Paulo Freire. [...] Em Rüsen (2001) são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). [...] O educador Paulo Freire, ao estabelecer alguns princípios fundamentais do que chamou a Pedagogia do oprimido (1987), afirma uma tipologia da consciência relacionadas às visões de mundo dos educandos e educadores, dividida em três tipos: a consciência semitransitiva, a consciência transitiva ingênua e a consciência crítica. (SCHMIDT, 2011, p. 108-112).

A partir dos caminhos trilhados adquirimos uma visão detalhada das interações da Educação Histórica com outras áreas do conhecimento sob a representatividade de Schmidt. Com intenção de termos uma síntese panorâmica dessas interlocuções, conforme fizemos com as análises anteriores, segue mapeamento de interlocuções bibliográficas de Schmidt:





FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

<sup>20</sup> Husband e Gauthier são graduados em áreas específicas, entretanto, suas produções estão majoritariamente ligadas a educação e é nesse meio que são amplamente utilizadas. Desse modo, e por atuarem em departamentos de Ciências da Educação, optamos por alocar seus nomes na grande área das Ciências da Educação e não em uma subárea específica.

É importante lembrar que para elaboração dos mapas mentais nos atentamos para a função da recepção, armazenamento, análise, controle e a expressão que devem girar em torno do eixo central que motivou a criação do mapa. No caso de nosso estudo o eixo central é a identificação de interlocuções entre a Educação Histórica e outras áreas do saber. Relembramos também que a função de recepção consiste na retenção de informações por meio dos sentidos; o armazenamento diz respeito a retenção e guarda de informações com o fim de acessá-la quando necessário; a análise, trata-se de uma investigação dos dados e questionamento de seus significados afim de estabelecer padrões de organização; o controle é um gerenciamento das informações por padrões; e a expressão consiste na criação propriamente dita do mapa mental, ou seja, a materialização sistemática dos dados por meio de diagramas hierarquizados. (BUZAN, 2009, p. 16-17) (HERMAN; BOVO, 2005).

Acreditamos que as informações levantadas até o momento contribuem para traçarmos algumas considerações. Contudo, não pensamos com isso, esgotar o assunto referente aos percursos da Educação Histórica. Há muitas conexões que optamos por não desenvolver a fim de não comprometer a coerência de nossa proposta de estudo.

Podemos perceber que conforme a Educação Histórica foi agregando pesquisadores de diferentes países, alguns diálogos com outras áreas foram consolidados, bem como, inaugurados. Se em um primeiro momento Peter Lee inaugura os diálogos com a Filosofia da História e com vertentes da Psicologia interessadas na aprendizagem, na sequência, Isabel Barca consolida tais interlocuções e impulsiona diálogos com a sociologia e com as Ciências da Educação; Schmidt considera os avanços da Educação Histórica ao interagir com a Filosofia da História e compartilha posicionamentos quanto a recusa de alguns postulados da psicologia genética. Mas, além disso, sua produção demonstra a necessidade de agregarmos as reflexões da Educação Histórica, questões que envolvem a cultura escolar. Desta forma, seus diálogos, com teorias educacionais, apontam novos rumos investigativos e aprofundam as interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação.

Algumas tendências e concepções são particulares a cada um dos teóricos considerados em nossa pesquisa. Peter Lee, por exemplo, após determinado tempo estabelece diálogos com o teórico alemão Jörn Rüsen, mas com algumas ressalvas.

Já Isabel Barca, vincula seus estudos com mais intensidade à teoria da Consciência Histórica de Rüsen desde 2003. Por outro lado, se Isabel Barca coloca o paradigma construtivista em interação com as propostas da Educação Histórica, Maria Auxiliadora Schmidt vincula-se mais a perspectiva pedagógica de Paulo Freire. Sendo assim, podemos perceber um rico conjunto de posicionamentos que alimentam e desenvolvem as reflexões no campo da Educação Histórica.

Ao focar na dinâmica de apropriações e inovações nosso percurso investigativo demonstra que historicamente as pesquisas em Educação Histórica, no eixo Inglaterra-Portugal-Brasil, vêm desenvolvendo um padrão progressivo de interações. Tais interações constituem um código de interlocuções no que diz respeito à Educação Histórica e sua relação com outros campos do saber. Se em um contexto primordial as pesquisas em Educação Histórica perpassam a Filosofia da História, em um contexto mais recente, diálogos traçados pela matriz de estudos brasileiros abrem importantes perspectivas investigativas com as Ciências da Educação. Essa constatação reforça a ideia que a Educação Histórica é uma área que se constitui na confluência de vários saberes (BARCA, 2012, p. 39a). Acrescentamos ainda, que a constituição de um código de interações da Educação Histórica, tem acontecido a partir de um ponto regulador, que é a própria epistemologia da História e a preservação da natureza do conhecimento histórico.

Muitos avanços foram conquistados pela matriz inglesa e portuguesa de estudos no que diz respeito a aspectos teórico-metodológicos que envolvem a compreensão da natureza do conhecimento histórico, via filosofia da História, e quanto à elaboração de ideias históricas, via psicologia cognitiva. No entanto, ao atentar para processos que acontecem no interior da escolarização, novos avanços tem ocorrido, via Ciências da Educação, a partir da matriz de estudos brasileiros representados por Schmidt. Colocamos esse apontamento como a principal consideração da trajetória desenvolvida no presente capítulo.

### **3- EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA MATRIZ BRASILEIRA DE ESTUDOS: REPERCUSSÃO DAS INTERLOCUÇÕES COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

As análises realizadas no capítulo anterior possibilitaram a percepção de uma progressão nos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação. Os dados levantados, a partir dos mapas de interlocuções bibliográficas e da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo, apontam a abertura de novas possibilidades para Educação Histórica a partir da ampliação de diálogos com as Ciências da Educação promovidos por Schmidt.

Podemos considerar que, devido seu pioneirismo no Brasil, os estudos em Educação Histórica de Schmidt são referência para o desenvolvimento de outras pesquisas no país. Tais pesquisas tem absorvido estudos internacionais, divulgados por Schmidt, o que contribuí para repercussão e ampliação das investigações brasileiras no campo da Educação Histórica.

A influência das pesquisas de Schmidt já foi objeto de análise no trabalho de dissertação de Barom (2012). O autor, através de um mapeamento, diagnosticou uma rede de trabalhos que, em algum momento, tem relação com a reflexão teórica de Schmidt. Segundo Barom, essa relação vai desde um grupo mais próximo de orientandos (as) até produções desenvolvidas em outras universidades.

Cabe pontuarmos que após a data de elaboração desse mapeamento, outros lócus de investigação se desenvolveram sob a influência dos trabalhos de Schmidt. Como exemplo, podemos citar pesquisas realizadas na UEL, UFMT, UNICENTRO e UNILA<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> UEL (CAINELLI, 2013, 2014, 2015), (RAMOS, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017); UFMT (FRONZA, 2015, 2016, 2017); UNICENTRO (GERMINARI, 2015, 2016, 2017); UNILA (SANCHES, SOUSA, 2017).



Considerando essas informações, e tendo em vista o interesse de nosso estudo, analisaremos nesse capítulo trabalhos brasileiros, em Educação Histórica, que se desdobraram a partir dos estudos pioneiros de Schmidt. Com esse percurso temos por objetivo investigar a absorção e repercussão dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação na rede de pesquisa brasileiras, bem como, explicitar as relações entre o movimento teórico dessas pesquisas com as interlocuções impulsionadas inicialmente por Schmidt.

Entretanto, devido a amplitude das fontes, é preciso que viabilizemos esse estudo através de um recorte investigativo. Optamos por trabalhar apenas com trabalhos desenvolvido pelo LAPEDUH-UFPR. Esse recorte investigativo contempla pesquisas de um grupo mais próximo de orientandos (as) de Schmidt, conforme sistematizado por Barom (2012).

É importante lembrar que há vários grupos em Universidades brasileiras que tem produzido pesquisas no campo de estudos da Educação Histórica (UNESP, UEL, UNICENTRO, UFG, etc.), todavia, considerando a natureza qualitativa da presente pesquisa, optamos por trabalhar com apenas um desses grupos. O acervo do LAPEDUH-UFPR foi selecionado como fonte a partir do critério de maior número de dissertações e teses produzidas e consequente representatividade no âmbito nacional.

Na primeira etapa desse capítulo realizamos uma análise flutuante de 8 trabalhos produzidos no LAPEDUH. Em uma segunda etapa, reduzimos a amostra de 8 trabalhos para três teses nas quais aplicamos procedimentos técnicos da análise de conteúdo, conforme realizado no primeiro capítulo.

Esse exercício que combina análise flutuante com análise de conteúdo permitiu uma percepção panorâmica e uma percepção mais detalhada da absorção e repercussão dos diálogos, impulsionados por Schmidt, entre a Educação Histórica e as Ciências da Educação.

### 3.1 - ACERVO DO LABORATÓRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O LAPEDUH possui uma trajetória de quinze anos de estudos ligados a necessidades de reformulações e inovações no Ensino da História. Tendo como coordenadora a Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt e vice coordenadora a Dr.<sup>a</sup> Ana

Claudia Urban o LAPEDUH possui uma quantidade expressiva de pesquisas desenvolvidas em forma de artigos, dissertações e teses.

Na atual conjuntura dos estudos, sobre Educação Histórica, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH alcançaram visibilidade e importância nacional e internacional. Através do Laboratório de pesquisa em Educação Histórica, tem sido organizados seminários, colóquios, congressos e livros, sobre o Ensino de História e temas correlatos a educação. Além disso, o LAPEDUH organiza e divulga artigos através da Revista de Educação Histórica (REDUH). Atualmente a REDUH está em seu 14<sup>a</sup> número e conta com um amplo acervo de pesquisas produzidas e destinadas a professores de História<sup>22</sup>.

O LAPEDUH possui um acervo de aproximadamente 13 teses e 18 dissertações (em 2017) que versam sobre assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem de história. Algumas sistematizações, classificações e caracterizações já foram feitas sobre esse acervo de pesquisas.

Em 2012 Maria Auxiliadora Schmidt publicou na revista Argentina “Epistemología y Metodología de Las ciencias Sociales” um artigo sobre a trajetória de investigações desenvolvidas no LAPEDUH. De acordo com Schmidt, essas pesquisas fundamentam suas preocupações nas dimensões epistemológicas, morfológicas e técnicas da constituição de suas investigações (SCHMIDT, 2012, p.4).

A dimensão epistemológica está referenciada no realismo crítico (Bhaskar, 1977), que se opõem às visões de senso comum na ciência; no construtivismo social (FOSNOT, 1999) (CARRETERO, 1997) que entende a aprendizagem como desenvolvimento e não como resultado do desenvolvimento; e na teoria e filosofia da história, particularmente na vertente do estruturismo metodológico, a qual aceita a história como uma estrutura social objetiva (LLYOD, 1995).

A dimensão morfológica tem sido organizadora de hipóteses, conceitos, categorias e metodologias considerando as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico em contextos de escolarização. Nesse sentido, a escola é vista como um espaço de experiência social com o conhecimento (DUBET; MARTUCCELLI, 1998) (DUBET, 1994).

---

<sup>22</sup> Vide página *online* do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH): <https://lapeduh.wordpress.com/>

A dimensão técnica define os modos de investigação na escola a partir de observações diretas e sistemáticas, estudos de caso e inquéritos.

Essa análise das pesquisas em Educação Histórica desenvolvidas pelo LAPEDUH é acompanhada de outros apontamentos. Segundo Schmidt as experiências, reflexões e investigações realizadas por investigadores (as) têm enfatizado a pertinência de investigações em escolas pautando-se no repertório da ciência da história e seu ensino específico. Além disso, as pesquisas desenvolvidas têm sido matizadas pelo complexo diálogo entre ciências de referência e Ciências da Educação. (SCHMIDT, 2012).

Recentemente, no ano de 2016, Lucas Pydd Nechi, pesquisador do LAPEDUH, publicou um texto nos anais do XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica realizado em Portugal. O texto tinha como objetivo apresentar os trabalhos do grupo de pesquisadores do LAPEDUH-UFPR. Pydd Nechi classifica o conjunto de teses e dissertações do laboratório por grupos temáticos.

O primeiro grupo é constituído por trabalhos que focam suas investigações em conceitos substantivos históricos como África (SOBANSKI, 2008), Religião (PYDD NECHI, 2011), Ditadura Militar (CASTEX, 2008) e Islã (BERTOLINI, 2011).

O segundo grupo, nomeado “Ensino e Aprendizagem de História” refere-se a investigações que ora focam em conceitos da teoria da História como intersubjetividade (FRONZA, 2009, 2012), consciência histórica, identidade histórica (GERMINARI, 2010) e narrativa histórica (GEVAERD, 2009) ora debatem sobre elementos da Didática da História como canção popular (AZAMBUJA, 2013), literatura (NASCIMENTO, 2013) história em quadrinhos (FRONZA, 2007), cinema (SOUSA, 2014) e didática geral versus didática específica (SANCHES, 2015).

O terceiro grupo temático agrega trabalhos que investigam a aprendizagem histórica intrinsecamente ligadas aos sujeitos dessa aprendizagem. Nesse sentido, a Lidiane Camila Lourençato realizou dissertação de mestrado com sujeitos os quais identificou como “jovens-alunos” (LOURENÇATO, 2012). Andressa de Oliveira contempla em sua investigação a aprendizagem histórica de crianças da educação infantil (OLIVEIRA, 2013) e Thiago Augusto Divardim de Oliveira estabeleceu em sua pesquisa de mestrado uma investigação sobre concepções de aprendizagem histórica de professores de história (DIVARDIM DE OLIVEIRA, 2012). (PYDD NECHI, 2016)



A análise de Schmidt (2012) sobre o acervo do LAPEDUH define a pesquisa em Educação Histórica da UFPR a partir do polo epistemológico, morfológico e técnico. A análise de Pydd Nechi interpreta a tradição de pesquisas do LAPEDUH a partir de uma classificação por três grupos temáticos, sendo eles, “conceitos substantivos históricos”, “ensino e aprendizagem de história” e “sujeitos da aprendizagem histórica”.

A partir de uma percepção adquirida via Schmidt (2012) e Pydd Nechi (2016), quanto as pesquisas desenvolvidas no âmbito do LAPEDUH, podemos seguir o propósito desse capítulo. Como justificado no início dessa seção, objetivamos investigar a absorção e repercussão dos diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação na rede de pesquisas brasileira, sob a representatividade do LAPEDUH- UFPR, bem como, explicitar as relações entre o movimento teórico dessas pesquisas com as interlocuções impulsionadas inicialmente por Schmidt.

Tendo em vista a amplitude do acervo LAPEDUH-UFPR, e a viabilização de nossos objetivos, utilizamos como amostra investigativa o conjunto de 8 trabalhos inseridos no grupo temático “Ensino e aprendizagem de história”, conforme classificação de Pydd Nechi. Esse grupo temático, por estar interessado em aspectos do ensino e aprendizagem, pode conter indícios de diálogos com as Ciências da Educação. Desse modo, a escolha por esse grupo está diretamente ligada ao objetivo de obter uma percepção detalhada da absorção e repercussão dos diálogos entre a Educação Histórica e as Ciências da Educação.

### 3.2 O LAPEDUH E RESPECTIVAS INTERLOUÇÕES COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O grupo de trabalhos “Ensino e aprendizagem de história”, desenvolvido no LAPEDUH-UFPR, é composto por dissertações como a de Marcelo Fronza, Solange Nascimento e por teses como a de Marcelo Fronza, Geyso Germinari, Rosi Gevaerd, Luciano de Azambuja, Eder de Sousa e Tiago Sanches.

Marcelo Fronza (2007) em sua dissertação buscou estudar se os jovens constroem conhecimento histórico a partir de histórias em quadrinhos com temas históricos. Para isso, analisou como os quadrinhos são trabalhados em alguns livros

didáticos e também aplicou um questionário que possibilitou a compreensão das ideias históricas que os jovens apresentam em relação à história em quadrinhos. Essa ação empírica consistiu no levantamento de dados em escolas públicas do Ensino médio. Ao escolher a escola, como ambiente empírico de investigação, a pesquisa de Fronza passou a dialogar com a sociologia da educação e com a filosofia da educação. A partir da sociologia da educação de François Dubet, Fronza chega à compreensão da escola como um ambiente de experiência social dos sujeitos escolares com o conhecimento. A partir da perspectiva da filosofia da educação de Georges Snyders (1988), Fronza absorve categorias de análise que contribuem para sua pesquisa, como as categorias de Cultura Primeira, Cultura Elaborada e Cultura Juvenil. Além desse contributo categorial, a sociologia da educação de Snyders também presta acessória teórica ao trabalho de Fronza:

Remeti-me, às teorias educativas referentes à escola reprodutiva ou produtiva, a luz das concepções pedagógicas do educador francês Georges Snyders (1981; 2001) [...] desenvolvi as categorias de análise por meio dos conceitos elaborados por Georges Snyders (1984; 1988; 1993) (FRONZA, 2007, p.3).

Ainda em diálogo com a filosofia da educação através de Bogdan Suchodolski e com a sociologia da educação através de Christian Baudelot a pesquisa de Fronza compartilha a leitura teórica de que é uma ilusão ideológica entender a escola como uma unidade (FRONZA, 2007, p. 11).

A tese de Rosi Gevaerd (2009) também estabelece diálogos com as Ciências da Educação. Em seu doutorado Gevaerd busca identificar que tipo de narrativas sobre a história do Paraná é difundida pelo manual didático, pelas propostas curriculares e pelas aulas de determinada professora. Esse estudo constata que existe uma convergência, perspectivada pelo paranismo <sup>23</sup>, entre as narrativas difundidas nos manuais didáticos, na explicação da professora e nas propostas curriculares. Durante seu percurso, Gevaerd, faz uso de várias propostas teóricas e metodológicas dentre elas destacamos uma apropriação de Cuesta Fernandes, Rockell, Willians, Dubet & Martucelli, Forquin e Rüsen.

---

<sup>23</sup> O Movimento Paranista desenvolveu-se a partir do início do século XX, no período de 1920 a 1930. No contexto, o Paraná mostrava indícios da sua modernização, configurando as transformações pretendidas pelas elites ao longo do século XIX (REZENDE, 2005).

O diálogo com as Ciências da Educação, no trabalho de Gevaerd, começa a acontecer quando a autora traça seu percurso teórico metodológico. A autora fundamenta-se metodologicamente, em várias teorias, dentre elas os estudos etnográficos realizados por Elsie Rockwell (1995). Através dessa metodologia etnográfica Gevaerd faz observação de aulas de História sob a perspectiva que o processo escolar é um "um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui um nível normativo" (GEVAERD, 2009, p. 106).

As interlocuções com a sociologia da educação acontecem via Dubet & Martucelli e Forquin. Ao olhar a aula de História fundamentada em Dubet & Martucelli, Gevaerd parte do pressuposto que os alunos têm capacidade para manejar suas experiências escolares indo além de papeis propostos pela escola. Já o pensamento de Forquin permitiu a pesquisadora interação com a existência de uma cultura escolar. Desta forma, Gevaerd pode encontrar uma narrativa histórica escolarizada, bem como, identificar que elementos dessa narrativa são provenientes de um produto da cultura escolar – o manual didático (GEVAERD, 2009, p. 109).

O estudo de Geyso Germinari (2010) investigou de que forma a consciência histórica de jovens escolarizados que vivem em Curitiba expressa suas identidades em relação à cidade de Curitiba. Os resultados alcançados convergem em direção da tese de que há uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade (GERMINARI, 2010, p. 159). Para chegar a essa consideração Geminari realiza um estudo empírico aplicado a jovens de duas escolas públicas no Ensino Médio. Germinari desenvolve seu trabalho dentro do domínio científico da Educação Histórica pautado principalmente no conceito de consciência histórica (RÜSEN, 2001), mas paralelamente parte de pressupostos sobre a cultura escolar através do sociólogo da educação Forquin:

Tendo como referência esses pressupostos sobre a cultura pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIN, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização, no caso dessa investigação, os jovens Escolarizados (GERMINARI, 2010, p. 72).

Germinari se embasa também na sociologia da experiência de Dubet compreendendo que as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem múltiplas perspectivas para apropriação de elementos da cultura social. A partir de Dubet & Martucelli (1997), Germinari olha a escola como um espaço de experiência social juvenil e olha os jovens com relativa autonomia frente às propostas pedagógicas da escola (GERMINARI, 2010, p. 90).

Retornando a produção de Fronza, analisamos sua tese (2012). Nesse trabalho de doutorado o pesquisador mantém diálogos já traçado, em sua dissertação, com a filosofia da educação através de Snyders, mas acrescenta novos paralelos com a sociologia da educação contida em Dubet & Martucelli. Esse trabalho teve como um de seus objetivos investigar as relações entre a cultura juvenil, a cultura escolar e as histórias em quadrinhos<sup>24</sup>. Para isso Fronza verifica como a cultura jovem é entendida em Dubet & Martucelli, após essa verificação teórica, começa a apontar as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar.

Na dissertação de Solange Nascimento (2013) constamos um diálogo indireto com as Ciências da Educação, no caso, com a sociologia da Educação tendo como referência Forquin. A autora não utiliza referências das Ciências da Educação como estruturantes para seu trabalho. Com o objetivo de entender qual é o significado da presença da Literatura em manuais didáticos de História nos anos iniciais do ensino fundamental, Nascimento utiliza principalmente autores da Educação Histórica como Cooper (2002, 2004, 2006 e 2012), Ashby (2006), Rüsen (2001, 2012), Schmidt (2008, 2010), Barca (2001, 2006) e Lee (2006). A empiria da autora ocorre através da análise de livros didáticos. O fato do livro didático ser um artefato escolar leva Nascimento a considerar o subsídio teórico da sociologia da educação situada em Forquin, para o qual, o manual didático faz parte da escola e da cultura escolar no qual são organizados os conteúdos escolares de modo didatizado (NASCIMENTO, 2013, p. 11)

O trabalho de Luciano Azambuja se apropria de um vasto quadro teórico com o objetivo de investigar “protonarrativas escritas por jovens alunos brasileiros e portugueses, a partir das primeiras leituras e escutas de uma fonte canção advinda

---

<sup>24</sup> Na tese Fronza procurou “entender como as ideias históricas de segunda ordem — tais como a intersubjetividade e a verdade histórica —, produzidas pelos jovens estudantes de ensino médio, mobilizam conceitos substantivos por esses sujeitos por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos” (FRONZA, 2012, p.3).

dos seus gostos musicais” (AZAMBUJA, 2013, p. 132). Nesse sentido, fundamenta-se nas premissas de Rüsen (2007, 2012) Forquin (1993), Snyders (1988) e Dubet (1996), procurando conceituar cultura histórica e distingui-la de cultura escolar, cultura da escola e cultura na escola. O autor faz uso ainda, das noções formuladas por Snyders de cultura primeira, cultura de massa, cultura elaborada e cultura juvenil. A teoria “experiência social” de François Dubet foi absorvida por Azambuja para pensar como os jovens pesquisados se relacionam e vivenciam sua realidade. De Dubet & Martucelli o autor destaca a ideia de experiência escolar e a relação entre cultura juvenil e cultura escolar.

No caso da tese de Azambuja, as teorias situadas no âmbito das Ciências da Educação não só serviram para leitura do contexto escolar e seus atores, mas também inspiraram a criação de outras categorias próprias:

[...] referenciado nos pressupostos de Rüsen (2001; 2007a, 2007b, 2012), Marx (2002; 2012) e Heller (2008), Forquin (1993), Snyders (1988), Pais (1993), Margulis (1994), Dubet (1996), conceituamos, articulamos e sintetizamos algumas categorias a partir desses autores, no sentido de subsumi-las em novas categorias a partir do diálogo entre as perspectivas abrangentes da cultura escolar e os pressupostos específicos da cultura histórica, configurando construtos de análise cuja instância de verificação de validade e pertinência manifestou-se na extração, codificação e interpretação dos dados, informações e fatos inferidos das fontes narrativas: cultura histórica escolar; cultura histórica da escola; cultura histórica na escola; e cultura histórica primeira; cultura histórica de massa; e cultura história elaborada (AZAMBUJA, 2013, p.475).

Sousa (2014) em seu estudo de doutorado investiga a aprendizagem de jovens estudantes por meio de um trabalho com filmes em aulas de História. A partir disso, o autor problematiza os conceitos de intencionalidade, objetividade e multiperspectividade. Como constatação final Sousa afirma que a linguagem fílmica possibilitou um amento das experiências históricas de forma complexa (SOUSA, 2014, 334). Ao optar pelos jovens como sujeitos, Sousa assim como os outros autores analisados, fundamenta-se no conceito de cultura juvenil por meio da filosofia da educação de Snyders, de cultura escolar/experiência escolar/subjetivação por meio da sociologia da educação via Dubet & Martucelli e de tradição seletiva por meio de Forquin. Sua compreensão de escola também fundamenta-se nos estudos etnográficos de Rockwell:

Contudo o entendimento aqui colocado não é da escola como instituição integral que reproduz a cultura escolar de forma homogênea. Mas como espaço social, onde ocorrem processos de relação com o conhecimento e

também se constituem rituais cotidianos, práticas recorrentes e formas de ensino variáveis, que têm profundas implicações na forma como os sujeitos são formados e nos seus processos de subjetivação (ROCKWELL, 1993). (SOUSA, 2014, p. 65).

O trabalho de Tiago Sanches apresenta mais uma possibilidade interlocutória no que diz respeito à Educação Histórica e sua relação com as Ciências da Educação. Os trabalhos analisados anteriormente acionam a tríade: sociologia da educação, filosofia da educação e etnografia da educação. Sanches contempla no conjunto de interlocuções da Educação Histórica diálogos com a pedagogia.

Outros autores da Educação Histórica também estabelecem diálogos com teorias pedagógicas através de Paulo Freire (SCHMIDT, 2011), (OLIVEIRA, 2012). Mas, na maioria das vezes, as pesquisas em Educação Histórica referem-se à pedagogia no sentido de elucidar equívocos provenientes de uma influência inadequada sobre o Ensino de História. Todavia, como demonstra a tese de Sanches, isso não indica a necessidade de um rompimento com a pedagogia mais sim em um reposicionamento dessa com relação ao Ensino de História.

No trabalho de Sanches, encontramos indícios que apontam para uma reconfiguração na relação da Educação Histórica com a pedagogia. O autor estudou o ensino de história nos anos iniciais através de um constructo teórico que explicita as relações entre as ciências pedagógicas e a própria Ciência da História na constituição de uma didática específica da História para os anos iniciais. Para isso através da teoria pedagógica de José Libâneo, Sanches clarifica “o debate entre a didática geral e as didáticas específicas a partir das discussões localizadas primeiramente nas ciências pedagógicas e em seguida a partir da própria Ciência da História” (SANCHES, 2015, p. 22). A partir dessa trajetória o autor conclui que: “sem a referência teórica e epistemológica das disciplinas específicas à didática não se sustenta, da mesma forma não se pode pensar em um ensino das disciplinas específicas desprezando as contribuições da teoria da educação, entre outros saberes referentes à didática (SANCHES, 2015, p. 34). Com a apresentação da tese de Sanches concluímos nosso objetivo de evidenciar os diálogos com as Ciências da Educação absorvidos e repercutidos nas pesquisas brasileiras sob a representatividade do LAPEDUH-UFPR.

A fim de sintetizar os dados levantados, elaboramos a seguinte tabela:

**TABELA 5 – LISTA DE TRABALHOS DO ACERVO LAPEDUH E RESPECTIVOS DIALÓGOS COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

<b>PESQUISA E PESQUISADOR</b>	<b>INTERLOCUÇÕES COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>	<b>CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COM QUE ESTABELECE INTERLOCUÇÃO</b>	<b>TEÓRICOS ACIONADOS.</b>
FRONZA, 2007. (Dissertação)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Sociologia da Educação Filosofia da Educação Filosofia da Educação Sociologia da Educação	DUBET G. SNYDERS B. SUCHODOLSKI CHRISTIAN BAUDELLOT
GEVAERD, 2009 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Etnografia da Educação Sociologia da Educação Sociologia da Educação	ELSIE ROCKWELL DUBET; MARTUCELLI FORQUIN
GERMINARI, 2010 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Sociologia da Educação Sociologia da Educação Sociologia da Educação	FORQUIN DUBET DUBET; MARTUCELLI
FRONZA, 2012 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Sociologia da Educação Filosofia da Educação	DUBET; MARTUCELLI G. SNYDERS
NASCIMENTO, 2013 (Dissertação)	Presente de forma indireta e mediada pela epistemologia da História	Sociologia da Educação	FORQUIN
AZAMBUJA, 2013 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Sociologia da Educação Filosofia da Educação Sociologia da Educação Sociologia da Educação	FORQUIN G. SNYDERS DUBET DUBET; MARTUCELLI
SOUSA, 2014 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Filosofia da Educação Sociologia da Educação Sociologia da Educação	SYNDERS DUBET; MARTUCELLI FORQUIN
SANCHES, 2015 (Tese)	Presente e mediada pela epistemologia da História	Pedagogia	LIBÂNEO

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

A tabela, disponibilizada elenca os trabalhos do acervo LAPEDUH analisados, registra a respectiva presença de diálogo com as Ciências da Educação, aponta com quais Ciências da Educação os diálogos acontecem e indica os teóricos acionados.

A partir da síntese exposta na tabela podemos perceber que 7 dos 8 trabalhos inseridos no eixo temático “Ensino e Aprendizagem de História” realizam diálogos diretos com as Ciências da Educação.

A pesquisa de Nascimento (2013) referência Forquin para refletir sobre o manual didático como elemento da cultura escolar, no entanto, suas maiores contribuições são provenientes da interlocução com o campo da literatura.

Como podemos perceber, os diálogos das pesquisas analisadas acontecem de forma mais efetiva com a filosofia da educação, sociologia da educação, etnografia da educação e de modo mais pontual com a pedagogia através do trabalho de Sanches (2015). Dentre os principais teóricos acionados apontamos Forquin, Snyders, Dubet, Dubet & Martucelli, Rockwell e Libâneo.

### 3.3 ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE: OS MOVIMENTOS TEÓRICOS DE TRABALHOS PRODUZIDOS NO LAPEDUH E AS INTERLOCUÇÕES ENCETADAS POR MARIA AUXILIADORA DOS SANTOS SCHMIDT COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ao analisar pesquisas brasileiras, a partir da representatividade do LAPEDUH-UFPR, verificamos que o diálogo da Educação Histórica com as Ciências da Educação foram absorvidos e tem repercutido de modo significativo.

Na segunda etapa desse capítulo, como anunciado, reduzimos a amostra anteriormente coletada a três teses para aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo. Essa redução das fontes e da escala investigativa tem como objetivo estabelecer recortes e reunir dados que ajudem a perceber, de modo detalhado, as ligações entre os diálogos inicialmente encetados por Maria Auxiliadora Schmidt com as Ciências da Educação e os movimentos teóricos traçados por pesquisas desenvolvidas no LAPEDUH.





<p><i>A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do paraná</i> (GEVAERD, 2009)</p>	<p>2009, p.28).</p> <p>Além disso, as estruturas das narrativas da professora e alunos foram analisadas levando em consideração os estudos de Topolski (2004) e <b>Carretero</b> e Jacott (1997) (GEVAERD, 2009,p. 30)</p> <p>Em seguida, discuti o manual didático: como difusor de narrativas históricas, tomando como referência os estudos de Cuesta Fernandez (1998), Bittencourt (2001) e <b>Carretero</b> (2007); (GEVAERD, 2009, p. 31)</p> <p>No capítulo 3, delineei o percurso metodológico assumido neste estudo, que tomou como subsídio teórico e metodológico os estudos de Godoy (1995), Woods (1999), Bogdan e Biklen (1994) e <b>Rockwell</b> (1995). Ainda, para efetivar a observação na escola, considerei a perspectiva de Williams. (GEVAERD, 2009, p. 104)</p> <p>Em seguida, tomei os pressupostos de Schmidt e Garcia (2006b, p.8), pois as investigações dessas autoras abrem a possibilidade de se olhar a aula de história como espaço de experiência social com o conhecimento e, portanto, como espaço onde podem ser produzidos certos tipos de narrativas, inclusive narrativas históricas. Ademais, ao olhar a aula de história, tomei como referência os estudos de <b>Dub�t e Martucelli</b> (1997, p.14), quando afirmam que os alunos não se formam somente pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas em sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas". (GEVAERD, 2009, p. 105).</p> <p>Ademais, usei como subsídio teórico e metodológico elementos dos estudos etnográficos realizados por <b>Rockwell</b> (1995) (...) As considerações dessa autora nos remetem � reflexão sobre a importância da relação entre escola e cultura de uma sociedade para se entender o contexto da escolarização do conhecimento histórico acerca da história do Paraná ensinada e aprendida. (GEVAERD, 2009, p. 107).</p> <p>O conceito de cultura, no dizer de Forquin (1993, p.167), é capaz de contribuir para a compreensão das práticas e situações escolares, pois a escola é um 'mundo social' com "seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos". A cultura da escola não deve ser confundida com a "cultura escolar", que consiste no "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados'" pela</p>	<p>Psicologia Cognitiva</p> <p>Psicologia cognitiva</p> <p>Pesquisa Educacional</p> <p>Sociologia da Educação</p> <p>Etnografia Educacional</p> <p>Sociologia da Educação</p>
---	---	---

<p><i>A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do paraná</i> (GEVAERD, 2009)</p>	<p>didatização, constituem o objeto da transmissão no contexto escolar. <b>O pensamento de Forquin</b> permitiu admitir a existência de uma cultura escolar e, portanto, a possibilidade de se encontrar um tipo de narrativa histórica – a narrativa histórica escolarizada. Ao mesmo tempo, permitiu identificar elementos dessa narrativa que são provenientes de um produto da cultura escolar – o manual didático. (GEVAERD, 2009, p. 110).</p> <p>Nas últimas décadas, segundo as autoras, as discussões sobre o ensino têm tomado como referência conceitos como: <b>cultura escolar e cultura da escola, transposição didática, mediação didática</b>, e a partir disto o conceito de aula tem sido colocado em questão. Tradicionalmente, o ensino está associado ao espaço da sala de aula, onde se propõe como estratégias atividades como: entrevistas, estudos de campo, entre outras, que possibilitariam ao aluno "se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social". (SCHMIDT; GARCIA, 2006b, p.9) (GEVAERD, 2009, p. 110)</p> <p>Olhar a aula de história não poderia prescindir dos pressupostos de <b>Dubet</b> e Martucelli (1997, p.14), quando afirmam que os alunos não se formam somente pela aprendizagem de papéis propostos pela escola, mas em sua "capacidade para manejar suas experiências escolares sucessivas". Os alunos se socializam por meio de diferentes aprendizagens: a cultura escolar, o manejo subjetivo dos conhecimentos e o conhecimento que eles trazem. (GEVAERD, 2009, p.111).</p> <p>No dizer de <b>Bernard Charlot</b> (2000, p.78), "a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo". A intervenção da professora, no estabelecimento da relação do aluno com as ideias históricas, tem que ser, no decorrer do estudo principal, observada e registrada (GEVAERD, 2009, p. 139).</p> <p>O currículo não é apenas "um conjunto neutro de conhecimentos" que aparecem nos textos e na sala de aula, mas é parte de "uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja conhecimento legítimo". Além disso, para esse autor, é o "produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo" (APPLE, 2000, p.59). Nessa mesma direção, segundo Goodson (2001, p.27), a elaboração do currículo constitui um "processo pelo qual se inventa tradição", por</p>	<p>Sociologia da Educação</p> <p>Didática Geral</p> <p>Sociologia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p> <p>Teoria do currículo</p>
---	---	---

	consequente o currículo escrito pode ser considerado como a "invenção da tradição", não na perspectiva de tradição como "algo pronto de uma vez por todas", mas como "algo a ser defendido" e que, com o tempo, está sujeito a mudanças, construções e reconstruções (GEVAERD, 2009, p. 231)	
--	--	--

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

Conforme os fragmentos textuais acima, as interações de Gevaerd com a filosofia da educação, sociologia da educação e etnografia educacional convergem com as interlocuções acionadas por Schmidt.

Gevaerd deixa explícito que essa interação com as Ciências da Educação se deve a influências dos estudos realizados por Schmidt (vide fragmentos de texto retirados da página 28 e 110). A partir do aporte teórico das Ciências da Educação, divulgado por Schmidt, Gevaerd reflete sobre diversas variáveis que influenciam no ensino e aprendizagem de história escolar como o contexto escolar, material didático e a prática pedagógica.

Entendo a aula como um "espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar", seguindo o pensamento de Schmidt e Garcia (2006b, p.10), fui olhar a aula de história (GEVAERD, 2009, p. 142).

Ao desenvolver sua investigação a autora opta por penetrar no interior da escola. Como podemos perceber anteriormente, essa tem sido uma característica comum a maioria dos trabalhos desenvolvido no LAPEDUH. Segundo Schmidt:

(...) as experiências, reflexões e investigações já realizadas pelo grupo do Laboratório de Investigação em Educação Histórica da UFPR têm enfatizado a pertinência de investigações "em escolas", as quais têm como objeto o "ensino de" e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional (...) (SCHMIDT, 2012, p. 4)

Tendo adotado aspectos do ambiente escolar como objeto de empiria Gevaerd recorre a aportes teóricos que possibilitem essa abordagem, como Dubet, Forquin, Charlot, Rockwell, Apple e Godson. (Fragmentos: GEVAERD, 2009, p.112, 139, 231)

Os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização, particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, face ao declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet Martuccelli, (1998) (SCHMIDT, 2009, p. 11b).

Com exceção de Goodson todos os teóricos das Ciências da Educação, aos quais Gevaerd recorre, advém das interlocuções promovidas inicialmente por Schmidt. Goodson teórico do currículo, contribui para que a autora desenvolva uma reflexão sobre narrativas históricas e propostas curriculares (GEVAERD, 2009, p. 231).

A partir da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo, na tese de Gevaerd, podemos perceber relações entre os movimentos teóricos da autora e os diálogos encetados por Schmidt com as Ciências da Educação. Tendo explicitado algumas dessas relações, passamos para análise da tese de Marcelo Fronza.

### 3.3.2 TRABALHO DE MARCELO FRONZA

A análise do trabalho de Fronza também foi realizada sob a perspectiva da elaboração de uma tabela de fragmentação de conteúdo. Ao cruzar os dados da tabela disponível na seção anterior com a tabela a seguir confirmamos, primeiramente, que Fronza estabelece interlocuções intensas com a filosofia da educação e a sociologia da educação.

**TABELA 7- REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TESE DE MARCELO FRONZA**

TESE/ANO	RECORTES DO TEXTO	DIÁLOGOS CONSOLIDADOS OU INDICATIVOS DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE E. H E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
----------	-------------------	--

<p><i>A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos</i></p> <p>(2012)</p>	<p>No terceiro capítulo investiguei as relações entre a cultura jovem e a cultura escolar, observando as histórias em quadrinhos como um artefato dessa cultura jovem e da cultura histórica inserido na cultura escolar. Analisei como a cultura jovem foi entendida por educadores como <b>Francois Dubet e Danilo Martuccelli (1998)</b>, <b>Georges Snyders (1988)</b> e pelo filósofo Walter Benjamin (1993). Com essa teorização indiquei as relações entre essa cultura jovem e a cultura escolar contemporânea. (FRONZA, 2012, p.15).</p> <p>Realizando os primeiros trabalhos que dariam origem ao LAPEDUH, a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt desenvolveu um conjunto de investigações que aborda as relações entre as experiências dos jovens, as formas de conhecimento histórico e a constituição de suas identidades históricas (GERMINARI, 2011, p 66). Para isso, Schmidt (2002) fez uso do conceito histórico <b>sociológico de juventude</b> e articulou essa ideia com investigações do cotidiano escolar dos alunos, observações e a construção dos respectivos memorandos. (FRONZA, 2012, p.103)</p>	<p>Sociologia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p>
<p><i>A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos</i></p> <p>(2012)</p>	<p>Compreendendo que as histórias em quadrinhos são partes integrantes da <b>cultura primeira dos jovens (SNYDERS, 1988)</b>, em contexto de escolarização, desenvolvi a hipótese de que estes artefatos culturais se inserem na cultura escolar e, especificamente, em relação ao conhecimento histórico, como fontes históricas. (FRONZA, 2012, p.111).</p> <p>Para que seja compreendida a relação entre os jovens e as histórias em quadrinhos no interior da forma escolar de educação, apropriei-me das teorias e investigações do educador <b>George Snyders (1988)</b> e dos <b>sociólogos da educação Francois Dubet e Danilo Martuccelli (1998)</b>, no sentido de entender como e constituído culturalmente esse espaço de experiência social com o conhecimento que e a escola, e como o sujeito e fabricado por esse mesmo espaço de experiências. Para enfrentar estas questões, <b>Georges Snyders</b> apresenta uma pista — a cultura escolar deve ser elaborada a partir da cultura primeira dos estudantes, ou seja, da sua cultura juvenil. (FRONZA, 2012, p.124).</p> <p>Compreendo, a partir de <b>Snyders (1988)</b>, que a cultura primeira se refere a uma cultura de grupo, em que os jovens se reúnem em busca de algumas</p>	<p>Sociologia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p> <p>Filosofia da Educação</p>

<p><i>A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos</i></p> <p>(2012)</p>	<p>chances ou esperanças de igualdade, por meio de uma vivência coletiva marcada por trocas de experiências e de uma forma de comunicação não submissa aos interesses dos adultos. (FRONZA, 2012, p.125)</p>	<p>Sociologia da Educação</p>
	<p>A ideia de que a escola é um espaço social da experiência dos sujeitos com o conhecimento foi desenvolvida pelos sociólogos franceses <b>Francois Dubet e Danilo Martuccelli</b> (1998). Esses pensadores criticam a ideia de que a escola é uma instituição, porque esta já não consegue funcionar como tal. Para Dubet e Martuccelli (1998, p. 76-79), isso ocorre porque as experiências culturais de cada sujeito escolar possuem sentidos e intenções diversas das referentes a ação institucional da escola. A escola teve seu poder institucional enfraquecido pela ação de transformação causada pelo processo de massificação da forma escolar. (FRONZA, 2012, p.126).</p>	
	<p>A sociabilidade juvenil é seletiva na <b>cultura escolar</b>, ao se desenvolver coletivamente nas franjas ou fora das escolas. Além disso, é duramente reprimida nos colégios populares e negligenciada nos colégios das classes medias e altas da população, ampliando, assim, as contradições entre as formas de subjetivação da juventude e as formas de internalização da cultura escolar (<b>DUBET e MARTUCCELLI</b>, 1998, p. 330-333) (FRONZA, 2012, p.129).</p>	<p>Sociologia da Educação</p>
	<p>As histórias em quadrinhos, entendidas como artefatos que levam a satisfação da <b>cultura primeira</b>, por meio de seu conteúdo formado por heróis que lutam para preservar a dignidade humana dos injustiçados, segundo <b>Snyders</b> (1988, p. 33-34) podem fazer com que os estudantes construam os primeiros passos na obtenção de uma consciência histórica elaborada, mesmo porque estão articuladas com as experiências vividas por esses sujeitos. (FRONZA, 2012, p. 138).</p> <p>Aqui, é possível indicar um traço de intersubjetividade na resposta de Aufidio, pois, para ele, as narrativas permitem uma subjetivação do conhecimento. Segundo <b>Francois Dubet</b> (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 333-344), esse processo de internalização da <b>cultura escolar</b>, por meio de elementos da <b>cultura juvenil</b>, propicia a elaboração de novas formas de subjetivação dos jovens. (FRONZA, 2012, p. 219).</p> <p>Outra indicação fundamental, fornecida pelos jovens estudantes, é que histórias em quadrinhos que se utilizam de personagens cartum com cenários</p>	<p>Filosofia da Educação</p> <p>Sociologia da Educação</p>

<p><i>A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos</i></p> <p>(2012)</p>	<p>históricos realistas, permitem uma passagem da <b>cultura primeira</b> dos jovens para um conhecimento histórico elaborado (<b>SNYDERS</b>, 1988). (FRONZA, 2012, p. 229).</p>	Filosofia da Educação
	<p>tal como <b>Francois Dubet</b> (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 359-362) já indicava em suas pesquisas, essa jovem pode estar construindo uma subjetivação de si a partir do vazio escolar gerado pela frustração com um conhecimento dogmático. (FRONZA, 2012, p. 350).</p>	Sociologia da Educação
	<p>Entendo que as considerações teóricas advindas do investigador <b>James V. Wertsch</b> (2006, WERTSCH e ROZIN, 2004) podem ser uteis na compreensão das narrativas históricas desenhadas pelos jovens. (FRONZA, 2012, p. 380).</p>	Psicologia Educacional
	<p>O educador <b>Georges Snyders</b> (1988, p. 31- 33) entende as historias em quadrinhos como um “fio condutor” para a cultura primeira dos jovens, pois esses artefatos tornam a complexidade do mundo assimilável, devido a uma narrativa e a um conteúdo simples que geram alegria para esses sujeitos. A simplicidade do cartum faz parte desse aspecto da cultura juvenil e da cultura primeira. (FRONZA, 2012, p. 385).</p>	Filosofia da Educação
	<p>Com isso, cheguei a seguinte constatação: as historias em quadrinhos se assemelham com as ideias propostas por <b>James Wertsch</b> (2006) e Rüsen (2001, p. 75) referentes as estruturas narrativas esquemáticas e as narrativas históricas (FRONZA, 2012, p. 391).</p>	Psicologia Educacional
	<p>Para isso, é necessária a reintrodução de uma nova cultura histórica no cerne da <b>cultura escolar</b> que reorienta as formas de subjetivação fabricadas por ela (BENJAMIN, 1993; <b>DUBET</b> e MARTUCCELLI, 1998; RUSEN, 2001, 2007). (FRONZA, 2012, p. 419)</p>	Sociologia da Educação
	<p>Depois, dialoguei com os teóricos que investigaram as relações entre a <b>cultura jovem</b> e a <b>cultura escolar</b>, observando as histórias em quadrinhos como um artefato dessa cultura jovem e da cultura histórica inserido na cultura escolar. Analisei como a cultura jovem foi entendida por educadores como <b>Francois Dubet</b> e Danilo Martuccelli (1998), <b>Georges Snyders</b> (1988) e pelo filósofo Walter Benjamin (1993). (FRONZA, 2012, p. 423).</p>	Sociologia da Educação
	<p>Os resultados advindos do terceiro capítulo dizem respeito aos processos de subjetivação dos jovens estruturados na relação entre a cultura juvenil e a cultura escolar predominante. A partir das análises de</p>	Filosofia da Educação



	<b>Francois Dubet</b> (DUBET e MARTUCCELLI, 1998, p. 79), <b>Georges Snyders</b> (1988) e Walter Benjamin (1993) pode constatar a possibilidade de uma subjetivação relacionada ao autoconhecimento histórico dos estudantes a partir do ato de narrar a si e ao outro e que a cultura escolar, voltada para a valorização da narrativa dos sujeitos, tem um papel vital nesse processo. (FRONZA, 2012, p. 425).	Sociologia da Educação  Filosofia da Educação
--	--	---

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, 2017.

As categorias cultura juvenil e cultura escolar estão presentes em quase todos os fragmentos textuais do quadro acima. Essa presença frequente aponta a cultura juvenil e cultura escolar como elementos estruturais na tese de Fronza.

Conforme o fragmento extraído da página 103, Fronza localiza sua adesão aos conceitos de cultura escolar e cultura juvenil a partir dos trabalhos de Schmidt. Através dessas categorias, divulgadas por Schmidt, o autor pode evidenciar que a valorização das histórias em quadrinhos, pertencente a cultura juvenil, possibilita uma subjetivação relacionada ao autoconhecimento histórico dos estudantes.

A relação entre os movimentos teóricos de Fronza e Schmidt, quanto as Ciências da Educação, também é evidente na compreensão mútua da escola como espaço de experiência. Inspirados em Dubet, ambos entendem o sujeito como agentes autônomos que a partir de sua experiência escolar se representam e podem agir de modo crítico (FRONZA, 2012, p.126) (SCHMIDT, 2015, p. 23).

A utilização das categorias cultura escolar, cultura juvenil e do conceito de experiência, no trabalho de Fronza, contribui para um melhor entendimento do Ensino de História no interior dos processos de escolarização. Conforme enfatizado por Schmidt:

A partir desses pressupostos, entende-se que as reflexões e investigações sobre a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem da história necessitam levar em conta a interpretação que os sujeitos fazem da realidade escolar, buscando entender questões como o desenho e desenvolvimento de currículos na sala de aula, a análise do comportamento e do ofício do professor, o estudo dos conceitos e elementos relativos à natureza da didática da História e a interpretação de concepções históricas de alunos e professores. (SCHMIDT, 2012, p. 95.)

Fronza desenvolve uma abordagem particular a partir de conceitos como cultura primeira, cultura elaborada, cultura juvenil e experiência escolar. Entretanto, como podemos constatar a partir da decomposição de sua tese, essa abordagem advém do leque de possibilidades inauguradas por Schmidt ao estabelecer diálogos com teorias educacionais.

Podemos pontuar que o principal ponto de convergência de Gevaerd e de Fronza com Schmidt é a consideração do ambiente escolar e seus atores como uma variável a ser pensada nas reflexões da Educação Histórica. A partir desse princípio e de percursos próprios, os autores aprofundam nas teorias das Ciências da Educação divulgadas nos estudos de Schmidt.

### 3.3.3 TRABALHO DE TIAGO SANCHES

A pesquisa de Tiago Sanches também explora os diálogos com as Ciências da Educação abertos por Schmidt. Como já pontuado, seu trabalho foi defendido em 2015 e aborda o tema dos percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil. Os estudos de Gevaerd e Fronza se relacionam com os estudos de Schmidt a partir do compartilhamento de algumas teorias e teóricos. Já o estudo de Sanches, é mais marcado por uma ampliação dos diálogos com as Ciências da Educação encetados por Schmidt. Vejamos o quadro a seguir

**TABELA 8-** REPRESENTAÇÃO DE DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA TESE DE TIAGO COSTA SANCHES

TESE/ANO	RECORTES TEXTUAIS	DIÁLOGOS CONSOLIDADOS OU INDICATIVOS DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES ENTRE E. H E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
<i>Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil</i> (SANCHES, 2015)	No capítulo dois, dada a especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, primeiramente foi necessário investigar como algumas <b>teorias pedagógicas</b> abordam a relação entre os fundamentos da educação e as didáticas específicas no processo de formação destes professores. Desta feita, apresenta-se, neste tópico, uma reflexão a partir de pesquisas realizadas por autores da área da educação, como <b>Gauthier</b>	Pedagogia  Ciências da Educação

<p><i>Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil</i> (SANCHES, 2015)</p>	<p>(1998) e <b>Pimenta</b> (2008), que discutem a formação dos docentes e suas relações com os saberes específicos de cada área. (SANCHES, 2015, p.17).</p>	Pedagogia
	<p>Desta reflexão sobre os saberes específicos de cada área procurou se explicitar alguns pressupostos teóricos que fundamentam a Didática da História dos anos iniciais, a partir de discussões sobre a relação entre a <b>didática geral</b> e as didáticas específicas (<b>LIBÂNEO</b>, 2008), apontando possíveis aproximações entre esta didática específica com sua ciência de referência, a História (SANCHES, 2015, p. 18).</p>	
	<p>Além dos embates epistemológicos promovidos pelo diálogo entre a Ciência da História e as <b>ciências Pedagógicas</b>, outra questão a ser considerada é o ambiente de formação dos professores que atuam nos anos iniciais, pois estes professores, pedagogos em sua maioria, tiveram sua formação majoritariamente marcada por disciplinas relacionadas às teorias e metodologias voltadas para a prática docente e poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área do conhecimento, como é o caso da História. Essas considerações sobre a composição da estrutura curricular e o lugar ocupado pelas disciplinas de formação específica coincidem com uma das conclusões do estudo de <b>Gatti e Nunes</b> (2009, p.54): "o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso" (SANCHES, 2015, p. 21).</p>	Ciências da Educação
	<p>Considerando os desafios propostos pelas especificidades do Ensino de História nos anos iniciais é importante ressaltar que as discussões sobre Ensino de História nos anos iniciais estão fortemente tangenciadas pelas teorias de ensino aprendizagem advindas <b>das teorias pedagógicas</b>. Neste sentido, este trabalho buscou explicitar, primeiramente, de que maneira as teorias pedagógicas têm abordado a relação entre os fundamentos da educação e os saberes específicos de cada disciplina no processo de formação de professores. Esclarecida esta questão mais ampla, fez-se necessário clarificar o debate entre a didática geral e as didáticas específicas a partir das discussões localizadas primeiramente nas <b>ciências pedagógicas</b> e em seguida a partir da própria Ciência da História (SANCHES, 2015, p. 22).</p>	Pedagogia
	<p>Segundo <b>Libâneo</b> (2010), estas pesquisas confirmam que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso de pedagogia, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. Sendo assim, atualmente, no Brasil, os professores dos anos iniciais, que em sua maioria são graduados em cursos de pedagogia, cursam em sua formação poucas disciplinas</p>	Pedagogia

<p><i>Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil</i> (SANCHES, 2015)</p>	<p>referentes ao ensino das disciplinas específicas. Quando o fazem, estas discussões muitas vezes se limitam aos aspectos metodológicos referentes ao ensino aprendizagem dos conteúdos (SANCHES, 2015, p.22).</p>	<p>Ciências da Educação</p>
	<p><b>Gauthier</b> destaca em seu estudo uma série de saberes que considera necessários para a constituição da profissão docente, sendo estes um repertório de conhecimentos imprescindíveis para a prática em sala de aula. Dotados destes saberes experiênciamos, validados e normatizados, o professor pedagogo estaria fundamentado em sua formação inicial dominando a capacidade ou habilidade de ensinar. A partir dos resultados de sua investigação “existe de fato um repertório de conhecimentos para a prática de ensino, que existe de fato um saber da ação pedagógica comprovada (...)” (1998, p.285) (SANCHES, 2015, p. 26).</p>	
	<p>Dentre o elencar de saberes apontados por <b>Gauthier</b> (1998), um saber em especial chama a atenção para a formação da concepção de aprendizagem presente nas teorias educacionais – o Saber Disciplinar. Para o autor, neste saber estariam contidas as habilidades para se ensinar das disciplinas, como a História, nos anos iniciais: “O saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (p.29). (SANCHES, 2015, p. 26).</p>	<p>Ciências da Educação</p>
	<p>Para <b>Pimenta</b> (2009), os conhecimentos específicos de cada disciplina são referentes ao saber denominado conhecimento. Em suas pesquisas, a autora percebe que os alunos de licenciaturas desconhecem, por vezes, a importância de seus conhecimentos específicos no processo de formação social e, menos ainda, o poder que este conhecimento exerce sobre a sociedade e como este poder está contido nas mãos dos produtores deste conhecimento (SANCHES, 2015, p. 27).</p>	<p>Pedagogia</p>
	<p>As pesquisas de <b>Gauthier</b> (1998) e <b>Pimenta</b> (2009) apontam para uma instrumentalização didática do ensino, já que o conhecimento específico não diz respeito ao professor que atua em sala de aula, sendo que, existem pesquisadores e cientistas que produzem este conhecimento. Bastaria aos professores acessarem este banco de dados carregados de conhecimento, neste caso, o conhecimento histórico, relacioná-los aos demais saberes e, e desta maneira, ensinar o conteúdo. No que se refere a Pimenta, há fortes indícios de que esta autora supervaloriza o lugar e o papel da “prática” na atuação profissional dos professores (SANCHES, 2015, p. 28).</p> <p>A questão sobre o distanciamento e instrumentalização da <b>didática geral</b> aos demais campos do conhecimento destaca, de um lado, uma</p>	<p>Ciências da Educação</p> <p>Pedagogia</p>

<p><i>Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil</i> (SANCHES, 2015)</p>	<p>ruptura teórica entre as didáticas específicas e a didática geral; de outro, o debate sobre a relação entre didática geral e específica está fortemente presente entre os teóricos e pesquisadores da educação. José Carlos <b>Libâneo</b> em seu texto: Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e didáticas específicas apresenta uma importante discussão sobre o objeto de estudo da didática e sua relação com as didáticas específicas (SANCHES, 2015, p. 29).</p>	Pedagogia
	<p>Libâneo (2008) promove em seu texto um interessante debate sobre o constante desentendimento entre os professores de didática provenientes da pedagogia e os professores das didáticas ditas específicas (SANCHES, 2015, p. 30).</p>	Pedagogia
	<p>O que <b>Libâneo</b> (2008) defende é a terceira via, ou seja, uma didática que “consiste na busca da unidade entre uma teoria geral do ensino e as metodologias. Esta visão busca uma associação entre o pedagógico e o epistemológico a partir de uma interação entre os dois campos de conhecimento. Para o autor esta associação entre a generalidade da didática e a especificidade das disciplinas se pauta em quatro fatores, explicitados pela literatura especializada em didática (SANCHES, 2015, p.32).</p>	Pedagogia
	<p>Conceitos consolidados e amplamente debatidos <b>Davidov</b> introduziu no campo educacional a teoria desenvolvimental que a partir desta concepção “o ensino é que promove o desenvolvimento mental por meio de uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade” (SANCHES, 2015, p. 35).</p>	Psicologia Educacional
	<p>Para <b>Libâneo</b> (2006; 2008) as teorias sociocultural e desenvolvimental da aprendizagem constituíram, hoje, o alicerce das novas concepções didáticas e suas implicações nas didáticas específicas (SANCHES, 2015, p. 35).</p>	Pedagogia
	<p>Partindo da especificidade do Ensino de História nos anos iniciais, observasse que o debate entre a didática geral e a didática específica para os anos iniciais caminha para várias instâncias, como pode ser observado. De um lado, a questão é focada a partir das problemáticas que envolvem a formação de professores para este nível de ensino. Seja abordando a fragilidade na formação dos conteúdos específicos (<b>GAUTHIER</b>, 1998), seja, enfatizando o papel da prática como ponto de partida (<b>PIMENTA</b>, 2009), pesquisadores da área educacional buscam desvelar a natureza da formação didática destes professores (SANCHES, 2015, p. 44).</p>	Ciências da Educação
	<p>É notável que o encaminhamento metodológico adotado pelos PCNs está bastante próximo da</p>	Pedagogia



tendo, assim, um potencial pequeno de “transferibilidade” para este contexto. (SCHMIDT, 2012, p. 6).

Sanches se apropria dos estudos de Gauthier, sobre a formação docente, a fim de enfatizar a fragilidade na formação dos pedagogos quanto as disciplinas específicas, como o caso da História. A partir dessa convergência teórica o trabalho de Sanches contribui para continuidade de interações teóricas iniciadas por Schmidt.

Além das interlocuções com o cientista da Educação Clermont Gauthier a pesquisa de Sanches também articula outras interlocuções através de reflexões pedagógicas como a de Marina Nunes, Bernadete Gatti (2009), Selma Pimenta (1997) e Libâneo (2006, 2008, 2010).

Ao refletir sobre a formação do currículo Sanches problematiza, por meio de Gatti e Nunes, a formação dos professores que atuam nos anos iniciais, vide fragmento: 2015, p. 21.

Através do auxílio teórico dessas autoras, o pesquisador aponta que a descentralização epistemológica do Ensino de História advém tanto de um embate epistemológico entre a Ciência da História e a pedagogia como do currículo proposto para formação de professores. O currículo proposto dispensa uma grande carga horária para disciplinas relacionadas a teoria e metodologia da prática docente e delimita uma carga horária insuficiente para disciplinas específicas de cada área do conhecimento, como a história.

Através de Pimenta (2009), (conforme fragmento p. 28,) Sanches sustenta que houve um processo de instrumentalização da didática do ensino em todas as áreas do conhecimento.

Podemos perceber, a partir da aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo na tese em questão, que as interações com Marina Nunes, Bernadete Gatti (2009) e Selma Pimenta são pontuais, mas as referências a teoria de Libâneo ocupam um espaço estrutural no estudo de Sanches. O pesquisador referencia a teoria pedagógica de Libâneo principalmente para problematizar a relação entre didática geral e didática da História, conforme apresentado no quadro de fragmentos.

De acordo com Libâneo a didática geral não pode desconsiderar os conteúdos e métodos das ciências a serem ensinadas. A partir desse teórico da pedagogia, Sanches suscita uma importante reflexão quanto a relação entre a

Educação histórica e a pedagogia. Ao interagir com Gatti, Nunes, Pimenta e principalmente com Libâneo a pesquisa de Sanches contribui também para a ampliação das interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação. Essa ampliação, pelo viés de teorias educacionais, foi uma das possibilidades abertas por Schmidt como apontado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Com essa interpretação dos recortes textuais da tese de Sanches concluímos a segunda etapa desse capítulo. A análise de conteúdo aplicada nas teses de Gevaerd, Fronza e Sanches nos ajudam a perceber de modo detalhado as ligações entre os diálogos inicialmente traçados por Maria Auxiliadora Schmidt e a consolidação das interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação por meio de pesquisas desenvolvidas no LAPEDUH.

Podemos considerar que a partir de uma movimentação teórica inspirada nos estudos de Schmidt as pesquisas de Gevaerd e de Fronza se apropriam e consolidam os diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação. Após essa absorção por trabalhos mais antigos, a pesquisa de Sanches, mais recente, continua desenvolvendo as possibilidades inauguradas por Schmidt a partir do estabelecimento de novos diálogos com a pedagogia.

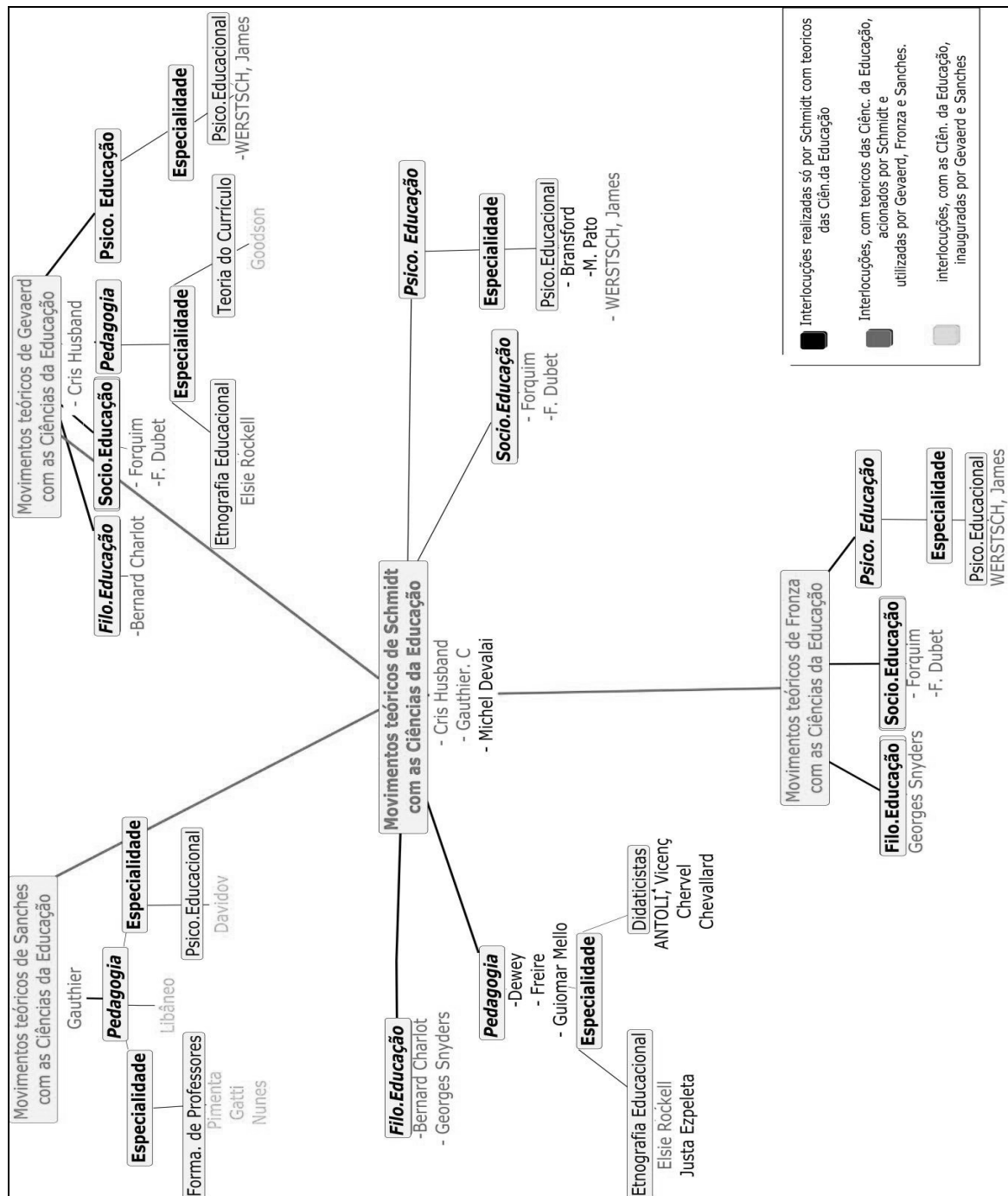
Como podemos perceber houve absorção, repercussão e uma ampliação de diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação a partir do impulso inicial dado por Schmidt. Essa constatação se sustenta tanto pelos dados da análise flutuante em 8 trabalhos do LAPEDUH, realizadas na primeira etapa desse capítulo, como pela aplicação de procedimentos técnicos da análise de conteúdo em 3 desses trabalhos, conforme realizado na segunda parte desse capítulo.

A seguir apresentamos um mapa mental que sintetiza as relações entre os movimentos teóricos inaugurados por Schmidt, com as Ciências da Educação, e os movimentos teóricos diagnosticados nas pesquisas de Gevaerd, Fronza e Sanches.

Os teóricos identificados no mapa com a cor preta representam interlocuções com as Ciências da Educação realizadas apenas por Schmidt. Os teóricos identificados com a cor azul representam diálogos realizados por Schmidt e apropriado por Gevaerd, Fronza e Sanches. Os teóricos assinalados com a cor verde referem-se a ampliação das interlocuções com as Ciências da Educação realizadas por Gevaerd e Sanches.



MAPA 4 – RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS TEÓRICOS INAUGURADOS POR SCHMIDT, COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, E OS MOVIMENTOS TEÓRICOS DIAGNOSTICADOS NAS PESQUISAS DE GEVAERD, FRONZA E SANCHES:



FONTE: Pesquisa do autor, 2018.

Ao contrário dos mapas mentais apresentados em momentos anteriores o mapa a seguir foi utilizado apenas como um recurso didático de exposição de dados.

Essa utilização do mapa mental como recurso didático além de sintetizar informações é também uma forma objetiva para transmitir conjuntos de dados que estão inter-relacionados.

#### **4- CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVA PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

O exercício realizado nos capítulos anteriores partiu de um movimento macroscópico, ao analisar matrizes da Educação Histórica representadas por Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, para um movimento microscópico ao emergir na matriz brasileira através da análise de trabalhos do LAPEDUH. Os resultados alcançados por esses movimentos sustentam duas importantes asserções:

- 1ª Se num contexto primordial as pesquisas em Educação Histórica absorvem principalmente contribuições da filosofia da história e da psicologia cognitiva, num contexto mais recente diálogos traçados por Maria Auxiliadora Schmidt reforçam e abrem novas perspectivas investigativas com as Ciências da Educação.
- 2ª Os diálogos da Educação Histórica com as Ciências da Educação impulsionados por Schmidt foram absorvidos e ampliados no Brasil pela rede de pesquisas do LAPEDUH.

Essas asserções, provenientes de um percurso analítico em produções de Lee, Barca, Schmidt e do LAPEDUH permitem que nosso estudo avance para seu objetivo principal que é identificar contribuições e perspectivas provenientes dos diálogos realizados entre a Educação Histórica e as Ciências da Educação. Destinamos o próximo capítulo dessa dissertação para desenvolver alguns apontamentos sobre essas duas demandas. Entretanto antes disso, consideramos ser necessário espaço para o desenvolvimento de uma contextualização e o estabelecimento de algumas definições sobre as Ciências da Educação.

#### 4.1 - BREVE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Não temos o objetivo de estender o estudo sobre as Ciências da Educação. Entretanto, como esclarecido anteriormente, a reflexão sobre a interação da Educação Histórica com as Ciências da Educação requer uma contextualização, apontamentos e algumas definições.

A falta de clareza quanto ao termo “Ciências da Educação” pode levar a um erro ao fazer crer que esse termo é sinônimo de Pedagogia. Por isso é necessário uma historicização não só para conceituação adequada do termo como para definição do corpo de conhecimentos que constituem as Ciências da Educação.

A obra de Neil Mars “A Legitimidade das Ciências da Educação: A Investigação Científica e o Pensamento Humanitário nas Mudanças Educativas e Sociais”, publicada em 2017, propõem uma reflexão sobre as Ciências da Educação nos tempos atuais. O autor esclarece que antes da expressão Ciências da Educação falava-se apenas em pedagogia. No entanto, atualmente a pedagogia permanece como uma das Ciências da Educação, talvez a mais idosa, mas não é a Ciências da Educação em definição e nem a principal delas.

No século XIX o termo pedagogia começou a espalhar-se e essa era considerada a “Ciência da educação da criança”. Por volta dos anos 60 parecia estar estabelecida uma distinção entre pedagogia e educação. Sendo a primeira de ordem da reflexão e a segunda de ordem da ação, ao mesmo tempo em que se afirma que estas não podem ser separadas (MARS, 2017, p.31).

Ao diferenciar pedagogia de Ciências da Educação o autor, baseado em Albano estrela (1992), acrescenta que o conceito de Ciências da Educação levou a uma pluralidade de aproximações disciplinares dos fenômenos pedagógicos que permite a existência da pedagogia como ciência autônoma.

Eric Plaisance e Gérard Vergnaud elencam alguns teóricos que refletem sobre a confusão entre Ciências da Educação e Pedagogia. Segundo Plaisance e Vergnaud a analogia com outras ciências é muito utilizada por alguns autores para o estabelecimento de distinções. A medicina, por exemplo, comporta vários ramos como a anatomia, bioquímica, biologia e fisiologia. Do mesmo modo a Educação pode ser considerada uma ciência com seu campo próprio e seus ramos como a pedagogia. Para outros autores a pedagogia manifesta uma intencionalidade técnica

e operatória, enquanto as Ciências da Educação são mais vastas e dominadas pelas disciplinas fundamentais que acentuam a educação como processo (PLAINASNCE; VERGNAUD, 2003, p. 34-35).

De acordo com Gaston Mialaret (2013) em 1912 é criado, pela primeira vez na Europa em Genebra, o Instituto de Ciências da Educação Jean- Jacques Rousseau. Apesar disso, a compreensão e extensão do conceito ainda não estavam claramente definidos. Entretanto, há tempos já se falava de pesquisas em educação. Immanuel Kant tinha projetos experimentais nesse sentido.

A Alemanha teve uma atividade importante de pesquisas educacionais antes da guerra, mas milhares de pesquisadores se espalharam para fugir do nazismo. Após a segunda Guerra Mundial a América do Norte passou a ocupar o primeiro lugar no que diz respeito à pesquisa educacional.

Com o advento do computador as pesquisas científicas em todos os domínios mudam de escala. Grandes associações de educação aparecem como a Associação Mundial das Ciências da Educação (AMSE). Em 1958 funda-se uma Associação de Pedagogia Experimental de Língua Francesa (AIPELF) cuja presidência foi confiada a Gaston Mialaret. Entretanto, devido à extensão adquirida pelas pesquisas, em 1990 o nome AIPELF foi abandonado e substituído pelo de AFIRSE, Associação Internacional de Pesquisa Científica em Educação. “O mundo do ensino, em todos os níveis se preparava pouco a pouco para aceitar a ideia de um ciclo universitário de estudos orientados para os problemas da educação” (MIALARET, 2013, p.46).

Em 1967 Debessem, Château e Mialaret foram encarregadas de organizar na França uma licenciatura de Ciências da Educação. A partir da consolidação desse curso centenas de professores e pesquisadores foram formados em Ciências da Educação. Os anos seguintes são permeados por ciclos de estudos sobre Ciências da Educação, mas ainda demoraria alguns anos para se desenvolver departamentos de Ciências da Educação nas Universidades.

Em 2006 vários departamentos de Ciências da Educação são constatados. Alguns se orientam por aspectos psicológicos, outros por aspectos históricos, psicossociológicos, psicopedagógicos, didáticos, outros pela filosofia da educação ou pedagogia da educação. A partir de então, o domínio das Ciências da Educação torna-se rico e ampliado (MIALARET, 2013, p. 78).

As nomenclaturas Filosofia da Educação, Sociologia da educação, psicologia da Educação, entre outras, podem gerar a percepção que as Ciências da Educação não passam de apêndices de outras disciplinas científicas. Mialaret esclarece essa questão da seguinte forma:

[...] Não se pode confundir o fato de utilizarem determinado método ou técnica com o fato das Ciências da Educação pertencerem necessariamente a disciplina que se refere o método ou a técnica utilizada. [...] as ciências da Educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que observam, estudam, analisam cientificamente em perspectivas diferentes, mas complementares e coordenadas, as situações educacionais, suas condições de existência, sua estrutura e seu funcionamento, sua evolução (MIALARET, 2013, p. 114).

Por ser constituída de várias frentes investigativas as Ciências da Educação também tem vários métodos e objetivos. A pluralidade e o dinamismo das Ciências da Educação dificultam a tentativa de uma definição sucinta. Entretanto, segundo Boavida e Amado (2008), as Ciências da Educação “constituem uma família, cujos objetivos são descrever, explicar, compreender, levantar novos problemas teórico-práticos, e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa”. Compete ainda às ciências da Educação analisar a evolução das práticas formativas e contribuir para o desenvolvimento de técnicas e saberes a fim de possibilitar a superação de obstáculos que impeçam melhorias. (BOAVIDA; AMADO, 2008, p.197-198)

De acordo com Mialaret (2013) é possível classificar as disciplinas que constituem as Ciências da Educação em torno de vários grupos como: ciências que se interessam pelo conjunto da educação (instituição, ação, produto) e pelos diferentes parceiros (decididores, gestores e atores); Ciências que se interessam pelos métodos e técnicas pedagógicas; Ciências ligadas a ação educacional; e ciências que só podem se desenvolver graças a um trabalho interdisciplinar.

A filosofia da educação, por exemplo, conduz os problemas da educação a uma análise reflexiva e tem a tarefa de elucidar problemas que residem no cerne do ato de educar. É também, fundamental para análise das finalidades da educação proporcionando compreensões diferentes das outras Ciências da Educação.

A sociologia da Educação teve um enorme desenvolvimento no século XX a partir de Durkheim e Bourdie. Temas como a democratização da educação e da desigualdade das possibilidades de aproveitamento escolar começam a ser tratados.

Outras teorias se interessam pelo funcionamento geral do sistema escolar. Jean Claude Forquin desenvolve estudos sobre o conteúdo de ensino, programas e currículo. Outro ponto de interesse dos sociólogos da Educação é o estabelecimento escolar e suas relações com a comunidade escolar o que permite uma análise como microssociedade.

A etnologia da educação tem por objetivo chamar a atenção para aspectos não formais, mas institucionalizados da educação. O etnólogo estuda os documentos e fatos levantados pela etnografia. Através dessa ciência pode-se investigar como são educadas jovens e crianças em meios étnicos e socioculturais diferentes sem expressar juízo. A etnologia da educação nos oferece formas de compreender os processos educacionais considerando condições que nem sempre os atores sociais estão atentos (MIALARET, 2013).

A pedagogia tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, formula orientações para prática, propõem princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação. O objetivo da pedagogia está relacionado a relação do professor, o aluno, o saber e o contexto de ensino. Esse é o ponto principal da identidade da pedagogia frente as demais Ciências da Educação. À pedagogia cabe integrar os enfoques parciais das diversas Ciências da Educação em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos (LIBÂNEO, 2001, p.6)

[...] ela pode formular princípios e diretrizes que dão coerência à contribuição das ciências da educação quando estas colocam a ação educativa como referência para suas investigações. Esse papel não pode ser atribuído a qualquer uma das ciências da educação indiscriminadamente, embora todas possam dar sua contribuição no limite de suas peculiaridades (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

A filosofia da educação, sociologia da educação, a etnografia da educação e a pedagogia estão nos mapas bibliográficos de autores da Educação Histórica, conforme já analisado, e por isso foram descritas. Entretanto, além dessas, há uma série de outras Ciências da Educação como: História da Educação, Ciências da Avaliação, Fisiologia da Educação, Demografia Escolar e a Economia da Educação.

Tendo esclarecido alguns pontos necessários sobre as Ciências da Educação retomamos o foco central do quarto capítulo de nosso estudo.

Explicitaremos a seguir algumas contribuições, para Educação Histórica, dos diálogos traçados com as Ciências da Educação e apontaremos, como hipótese, a possibilidade da construção de uma Didática da Educação Histórica a partir desses diálogos.

#### 4.2 CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E RESPECTIVAS CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Ao retomar os dados empíricos, coletados no capítulo anterior, sobre os diálogos de trabalhos do LAPEDUH com as Ciências da Educação, podemos identificar contributos, para pesquisa em Educação Histórica, de ordem teórica, metodológica e categorial.

A teoria sociológica da experiência escolar, por exemplo, foi a mais acionada nos trabalhos analisados na seção anterior. Apenas os trabalhos de Nascimento (2013) e o trabalho de Sanches (2015) não dialogam com essa teoria. François Dubet & Martuccelli informam a partir da teoria da experiência escolar que os alunos têm a capacidade para agenciar suas experiências escolares, portanto, os papéis propostos pela aprendizagem escolar tem poder relativo. Desta forma, a escola é um espaço de manifestação da experiência social dos estudantes.

Essa experiência escolar possui uma natureza dupla. Por um lado os indivíduos constroem uma identidade e um sentido próprio no contexto escolar, por outro lado, existem lógicas de ação advindas do sistema escolar que são impostas aos indivíduos mesmo que esses não aprovem (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 79). Nessa intercessão, entre a autonomia e as imposições do contexto escolar, os indivíduos podem ter uma socialização escolar plena ou frustrante. Alguns se integram e desenvolvem seus gostos a partir da realidade escolar imposta. Esses geralmente acabam sendo bem sucedido através de uma internalização completa das propostas escolares. Outros internalizam os valores escolares, mas o rejeitam, e dessa forma constroem uma trajetória de fracassos escolares. Alguns reforçam sua identidade, questionam as propostas escolares e buscam atividades que não tem relação com a formação escolar. Nesse caso o que temos é um “vazio escolar e afirmação do sujeito” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Há ainda aqueles que desprezam e consideram pouco práticos as formas de conhecimento transmitido

pela escola. Esses indivíduos são geralmente os indisciplinados provenientes da marginalização social. Essas são as quatro formas de subjetivação escolar de acordo com Dubet e Martuccelli (1998, p. 348-396).

Os diálogos com a sociologia da educação contribuem para que as pesquisas em Educação Histórica ganhem uma noção concreta da escola e seus atores. Essa contribuição permite que as pesquisas em Educação Histórica elaborem teorias que saem do real para orientar o real.

A teoria de Cultura escolar de Jean-Claude Forquin também é referência para a maioria das pesquisas que analisamos do acervo LAPEDUH. Enquanto professor de Ciências da Educação, Forquin contribuiu qualitativamente para os estudos situados na sociologia da educação. Em sua atividade intelectual tratou da relação entre cultura, escola e educação; análises de currículo e temas como tradição seletiva (ROBERT, 2012, p. 158).

De acordo com Forquin toda educação é uma seleção dentro da cultura. A escola representa, portanto, uma parte pequena da cultura, cuja qual, depende de disputas ideológicas, políticas ou pedagógicas. Entretanto a cultura escolar, além de conteúdos cognitivos também é um conjunto de conteúdos simbólicos que são organizados, rotinizados e normatizados no contexto escolar (FORQUIN, 1993). O pensamento de Forquin permite a percepção de que para que as intervenções educacionais sejam efetivas é preciso dialogar com dispositivos da cultura escolar.

Outras teorias aparecem no conjunto de trabalhos de formas pontuais. Esse é o caso da teoria da escola reprodutiva ou produtiva de Snyders, advinda da filosofia da educação, e da teoria da Didática Geral e Didática específica de Libâneo, advinda da pedagogia.

Ao postular a tese de escola produtiva e reprodutiva Snyders considera a existência de duas correntes educacionais predominantes. A primeira entende que o aluno deve por si só conduzir o processo de aprendizagem de modo que o professor é apenas um mediador e a segunda condiciona alunos e professores a um processo de reprodução social e cultural a fim de controlar e organizar o mundo social e do trabalho (SNYDERS apud FRONZA, 2007, p. 6).

A filosofia da educação de Snyders defende uma proposta de renovação da escola a partir da renovação dos conteúdos culturais veiculados na escola. De nada adiantam metodologias inovadoras se não se busca uma satisfação cultural dos



alunos, assim a cultura da escola deve se relacionar com a cultura dos jovens (SNYDERS, 1998).

Quanto à presença da pedagogia nas produções em Educação Histórica do Brasil é preciso lembrar que esse diálogo acontece por duas vias. A primeira consiste num conjunto de críticas às influências indesejadas da pedagogia no Ensino de História Escolar. A segunda consiste em uma interlocução que busca contributos teóricos.

Apesar de constataremos, no recorte da pesquisa, apenas uma tese que dialoga com aspectos da pedagogia em busca de contributos teóricos, outros trabalhos produzidos no LAPEDUH também fazem esse diálogo. Schmidt, por exemplo, estabelece um paralelo entre o pensamento Rüseniano e fundamentos educacionais baseados no pensamento de Freire (SCHIMIDT; BRAGA, 2006). Posteriormente Oliveira (2007) também realiza em sua monografia um pequeno diálogo com o campo da educação a partir do pensamento de Paulo Freire, esse diálogo é ampliado em sua dissertação (2012).

No caso da tese de Sanches (2015) a teoria pedagógica acionada está referenciada em Libâneo. Por essa linha da teoria pedagógica destaca-se a importância de harmonia entre generalidades da pedagogia e as especificidades das disciplinas específicas (LIBÂNEO, 2008, p. 63).

As reflexões da Educação Histórica provenientes da filosofia da História e da psicologia cognitiva possibilitaram um rol de propostas quanto ao ensino e aprendizagem de história. Entretanto, a aplicabilidade dessas propostas tem requerido conhecimento das dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar. Por esse motivo, ao se aproximar do ambiente escolar as pesquisas em Educação Histórica buscam suprir algumas carências a partir de consultas a sociologia da educação, filosofia da educação, etnografia da educação e a pedagogia.

A partir desses contributos teóricos advindos das Ciências da Educação, as pesquisas em Educação Histórica adquire uma noção das dinâmicas que permeiam os processos escolares no que diz respeito ao currículo, códigos e rituais. Ao dialogar com noções como cultura escolar, tradição seletiva, escola reprodutora e produtora, a Educação Histórica alcança uma leitura ampla do contexto educacional. Essa leitura é fundamental para potencialização e efetivação de propostas que visam qualificar o ensino e aprendizagem de história.

#### 4.2.1 CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA

Além dos contributos teóricos, as interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação também resultaram em uma contribuição metodológica. Trata-se da metodologia de investigação denominada etnografia.

A partir dos anos 1970 se fortalece o interesse de educadores pela etnografia. As pesquisas começaram a utilizar a observação em sala de aula a fim de verificar o comportamento de professores e alunos durante o processo de aprendizagem. Na década de 80 a pesquisa etnográfica tornou-se comum na área da educação. O que caracteriza a pesquisa etnográfica é o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. (ANDRÉ, 2009).

Retomando as definições feitas sobre as Ciências da Educação na última seção do primeiro capítulo temos o seguinte:

Não se pode fazer uma análise da educação sem referir as condições de existência gerais que determinam a estrutura da família, sociedade, das formas da instituição escolar. [...] A etnologia teve por mérito principal chamar a atenção para uma grande quantidade de aspectos não formais, fracamente institucionalizados, a que o espectador habitual nem sempre está atento (MIALARET, 2013, p. 88).

O etnólogo estuda os documentos e fatos levantados pela etnografia. A metodologia de investigação etnográfica foi desenvolvida por antropólogos e consiste basicamente em três etapas: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos. A partir dessas etapas o pesquisador busca a formulação de hipóteses, conceitos e abstrações (ANDRÉ, 2009).

A tese de doutorado de Gevaerd (2009), inserida no rol de pesquisas do LAPEDUH que foram analisadas anteriormente, toma como subsídio metodológico os estudos etnográficos realizados por Rockwell. Rockwell realizou um estudo a partir da metodologia etnográfica em duas escolas rurais no México. A partir de sua experiência passou a compreender a importância dos reflexos do cotidiano na aprendizagem. Essa perspectiva do cotidiano escolar relativizou a influência do currículo, a estrutura das disciplinas, as pedagogias os livros e programas (ROCKWELL, 1995, p. 8-9).

Baseada nesse estudo Gevaerd se apropria da metodologia etnográfica. A pesquisadora ficou um ano em observação de prática docente acompanhando aulas

de história com o objetivo de analisar narrativas sobre a história do Paraná através de manuais didáticos, pela professora e os alunos (GEVAERD, 2009, p. 23).

A metodologia de estudos etnográficos, ainda é pouco utilizada nas pesquisas em Educação Histórica. Entretanto, além de ser mais uma possibilidade investigativa, certamente é um contributo muito útil para um campo que tem como princípio contato direto com o ambiente escolar e seus atores, como é o caso da Educação Histórica na matriz brasileira.

#### 4.2.2 CONTRIBUIÇÕES DE ORDEM CATEGORIAL

A partir da análise dos trabalhos do LAPEDUH inseridos no recorte temático “Ensino e Aprendizagem de História” constatamos serem as categorias cultura jovem, cultura juvenil, cultura primeira e cultura elaborada os maiores contributos categoriais advindos do diálogo entre Educação Histórica e Ciências da Educação. Essas categorias de análise advêm da sociologia da educação de Dubet e da filosofia da educação de Snyders.

No caso de Snyders a categoria cultura juvenil esta entrelaçada com a ideia de cultura primeira, cuja qual, é adquirida fora da escola na experiência da vida concreta, sendo absorvida sem percebermos, de modo natural (SNYDERS, 1988, p. 23). Para Dubet a cultura jovem é constituída a partir de uma experiência de massa e pode confrontar ou ignorar a cultura da escola (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 330-333). Fronza (2007) considera que os termos são sinônimos, pois os teóricos sobre esse tema não fazem distinções conceituais.

A escola é um dos lugares onde a cultura se expressa, desta forma, as categorias de cultura Jovem e cultura juvenil acabam servindo de arcabouço para análises ou até mesmo para elaboração de problemáticas de pesquisas no âmbito da Educação Histórica. Na tese de Germinari (2010) a categoria cultura Juvenil é considerada uma variável para entender as ideias dos estudantes na fabricação de identidades sobre a cidade de Curitiba. Em Fronza (2012) a categoria cultura juvenil é utilizada como um meio para verificar as experiências dos jovens com o conhecimento histórico e até mesmo como subcategoria da categoria cultura histórica (FRONZA, 2012, p. 193). Outros pesquisadores defendem a categoria cultura jovem e cultura juvenil como um parâmetro para organização da

aprendizagem histórica, ou seja, é preciso dialogar com o conhecimento prévio dos alunos logo é preciso dialogar com a cultura juvenil.

De acordo com Snyders a categoria cultura juvenil ancora a categoria cultura primeira e deve servir de passagem para a cultura elaborada. (SNYDERS, anpud AZAMBUJA, 2013. p.42).

Fronza entende que a passagem da cultura primeira para cultura elaborada é também um primeiro passo para obtenção de uma cultura histórica elaborada (FRONZA, 2012, p. 138). Esses conceitos de Snyders possuem forte ressonância com a proposta da Educação Histórica de valorização do conhecimento prévio dos alunos para elaboração de raciocínios históricos mais complexos.

Nesse mesmo sentido também podemos referenciar a teoria da zona de desenvolvimento proximal elaborada por Vygotsky. Segundo o psicólogo a progressão na aprendizagem se dá a partir da capacidade de resolver aquilo que não se sabe com base naquilo que já se sabe. Podemos considerar que a concepção de conhecimento prévios da Educação Histórica, a teoria da zona proximal de Vygotsky e a ideia de cultura primeira e cultura elaborada de Snyders é um importante ponto de encontro entre Educação Histórica e Ciências da Educação.

Azambuja inspirado em diferentes categorias de cultura cria suas próprias categorias de análise como cultura histórica primeira; cultura histórica de massa; e cultura histórica elaborada (AZAMBUJA, 2013, p. 475). Ao fundir conceitos de Snyders e de Dubet com conceitos provenientes de Rüsen, Azambuja também estabelece confluência entre Educação Histórica e Ciências da Educação.

Os diálogos estabelecidos com a filosofia da educação, sociologia da educação, etnografia da educação e pedagogia começaram a acontecer na medida em que as pesquisas foram se aproximando do ambiente interno da escola.

Como podemos perceber as categorias de cultura advindas das Ciências da Educação contribuem qualitativamente para as pesquisas em Educação Histórica. Tais contribuições inspiram novas reflexões no campo da Educação Histórica, servem de arcabouço para análises, para elaboração de problemas de pesquisa, facilitação da compreensão de determinados fenômenos ligados a identidade e consciência histórica, parâmetros para aprendizagem histórica ou até mesmo um meio para verificar a experiência dos estudantes quanto a aprendizagem histórica.

Como evidenciamos as interlocuções com as Ciências da Educação resultaram em contributos teóricos, metodológicos e categoriais para pesquisa em

Educação Histórica. Em outro momento já apontamos que o estabelecimento dessas interlocuções acompanha um movimento mais amplo das discussões sobre o ensino em geral (SCHMIDT; GARCIA, 2006). Apesar disso, como evidencia a análise anteriormente feita, as interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação, na matriz de pesquisas brasileira, são feitas a partir de propósitos próprios como: adequar às reflexões da Educação Histórica considerando os processos de escolarização (SCHMIDT, 2014, p. 43); adequar às reflexões da Educação Histórica considerando o contexto da própria crise do significado da escola e da educação (SCHMIDT, 2005, p. 41); buscar alternativas metodológicas advindas da pesquisa educacional e referenciais teóricos que possam contribuir para construção de uma estrutura teórica e metodológica de um novo paradigma de didática da história (SCHMIDT, 2012, p. 92).

**TABELA 9 – SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO DIÁLOGO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

	<b>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO</b>	<b>PEDAGOGIA</b>
<b>CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA</b>	Teoria da Sociologia da Experiência (DUBET)  Teoria da Experiência Escolar (DUBET & MARTUCELLI)  Teoria da Cultura Escolar (FORQUIN)	Teoria da Escola Reprodutiva ou Produtiva (SNYDERS)		Teoria da Didática geral e Didática específicas (LIBÂNEO)
<b>CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA</b>			Estudos Etnográficos (ROCKWELL)	
<b>CONTRIBUIÇÃO COM CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	(DUBET & MARTICELLI) Cultura Jovem	Cultura primeira Cultura Elaborada Cultura juvenil Cultura de Massa (SNYDERS)		

FONTE: PESQUISA DO AUTOR, (2017).

### 4.3 PERSPECTIVAS DE UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO COM AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO HIPÓTESE

O esforço realizado pelas pesquisas em Educação Histórica, ao interagir com outras áreas, tem partido do interesse pela aprendizagem Histórica. Ao seguir um percurso empírico de investigação tais pesquisas alcançam uma maturidade teórica e tendem a retornar para o âmbito da aprendizagem histórica com novas contribuições quanto a concepções e práticas.

O projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), por exemplo, foi uma pesquisa extensa, coordenada por Peter Lee. Através desse projeto, fundamentado na epistemologia da história e assessorado pela psicologia cognitiva e filosofia da história, pesquisas foram realizadas e geraram uma enorme quantidade de dados (LEE, 2012). A reflexão sobre os dados trouxe importantes problematizações teóricas que resultaram em novas ideias práticas para o Ensino de História como: 1) entregar uma fonte histórica ao aluno não é suficiente, é preciso uma abordagem multiperspectivada (LEE, 2001, p.14); é preciso ensinar empatia histórica (LEE, 2003, p. 34), 3) mais vale o estudo aprofundado do passado e continuamente revisto do que um currículo extenso e sobreposto (LEE, 2008, p. 26-27), 4) a evidência como é usada na ciência da história também deve ser parte central da aprendizagem histórica (LEE, 2011, p. 27), 5) o Ensino de História não deve ser uma questão de aprender fatos, mas de adquirir competências do raciocínio Histórico (LEE, 2012.p. 231).

Em Portugal as pesquisas realizadas através do projeto “Consciência Histórica- Teorias e Práticas (HICON) (2003-2007)”<sup>26</sup>, coordenada por Isabel Barca, também foi fundamentado na epistemologia da história com assessoria da filosofia da história e da psicologia construtivista e resultaram nas seguintes propostas para prática do ensino e aprendizagem de história como: 1) o professor de história deve ter um perfil investigador (BARCA, 2009, p. 70); 2) o aluno ao estudar história deve ter um perfil co-investigador (BARCA, 2001, p. 20); 3) as ideias prévias devem ser valorizadas bem como o significado prático do aprendizado (BARCA, 2001, p. 20a);

---

<sup>26</sup> Disponível em:

[http://www.fct.pt/apoios/projectos/consulta/vglobal\\_projecto?idProjecto=49106&sapiens=2002](http://www.fct.pt/apoios/projectos/consulta/vglobal_projecto?idProjecto=49106&sapiens=2002).  
Acesso em: 11 jan. 2018.

4) a aprendizagem histórica deve estar situada na epistemologia da história (BARCA, 2004, p. 2); 5) uma das formas do Ensino de História estar adequado a epistemologia do conhecimento histórico é através da proposta de Aula-Oficina (BARCA, 2004).

Ao considerar a lógica investigativa do campo de estudos da Educação Histórica somos levados a perguntar: Se os diálogos das pesquisas em Educação Histórica com outras áreas tendem a resultar em propostas práticas, que perspectivas, para qualificação do Ensino de História, advêm das interações realizadas com as Ciências da Educação?

Como demonstrado, estudos desenvolvidos dentro do ambiente escolar por alguns pesquisadores da Educação Histórica têm interagido com a sociologia da educação, filosofia da educação, etnografia educacional e pedagogia. Do assessoramento da sociologia da educação de François Dubet adveio a concepção de escola como um espaço de manifestação da experiência social dos estudantes; da sociologia da Educação de Forquin procede a compreensão que toda educação é uma seleção dentro da cultura; da filosofia da educação de Snyders procede a ideia que a cultura da escola deve se relacionar com a cultura dos jovens. Da teoria pedagógica de Libâneo destaca-se a importância de harmonia entre generalidades da pedagogia e as especificidades das disciplinas específicas. Da teoria pedagógica de Paulo Freire fundida a teoria Rüseniana, procede a ideia de desenvolvimento de uma consciência crítico-genética emancipadora, como uma das finalidades do Ensino de História.

A adesão, por pesquisadores da Educação Histórica, de teorias e teóricos das Ciências da Educação é evidência de uma ressonância epistemológica entre essas duas áreas do saber. Essa ressonância epistemológica pode abrir várias perspectivas para qualificação do Ensino de História, dentre elas apontamos a construção de uma Didática da Educação Histórica<sup>27</sup>.

Essa hipótese foi estimulada pelos dados de nosso estudo e também encontra inspiração em reflexões realizadas por Peter Seixas e Jörn Rüsen. Segundo Pydd Nechi:

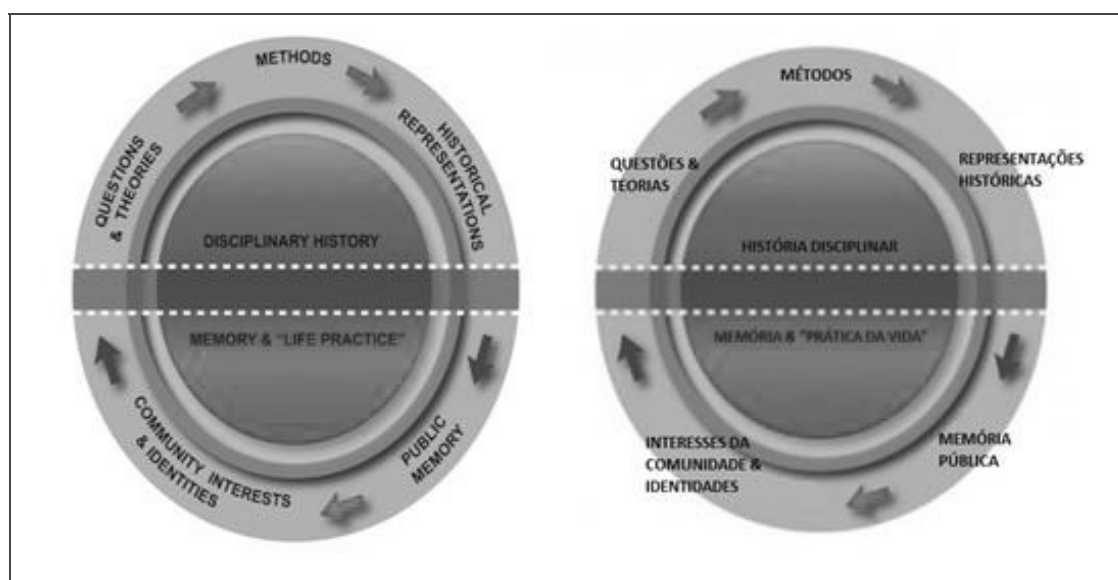
---

<sup>27</sup> O termo “Didática da Educação Histórica” foi sugerido na banca de qualificação, do presente trabalho, pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Schmidt. Robert Parkes ao comentar a tentativa de Peter Seixas de criar uma matriz da Educação Histórica utiliza o termo “Pedagogia da Educação Histórica”. vide: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>. Acesso em 29/12/2017.

A forma pela qual a matriz do pensamento histórico deveria ser utilizada para questões especificamente didáticas foi descrita por Rüsen em 11 de julho de 2012, em Curitiba, e publicada em português em 2016 (RÜSEN, 2016, p.25). Em fevereiro de 2016, em debate aberto na internet entre autores da área, Peter Seixas apresentou uma tentativa de adaptação didática da Matriz, incluindo áreas que representariam escolas pautadas por grandes narrativas e escolas que partem da necessidade de orientação de seus alunos. Rüsen contribui com o debate apresentando sua matriz disciplinar da Didática da História, em fevereiro de 2016 em língua alemã (PYDD NECHI, 2017, p. 116).

Na adaptação de Seixas há uma relação dialógica entre o que é pensado a partir da disciplina da história através de teorias e métodos científicos (parte azul) e aquilo que é proveniente da vida prática (parte vermelha). A Educação Histórica estaria localizada na parte Roxa entre práticas científicas da disciplina da história e crenças advindas da vida prática.

FIGURA 2: ADAPTAÇÃO DIDÁTICA DA MATRIZ DO PENSAMENTO HISTÓRICO POR PETER SEIXAS



FONTE: <http://simpohis2017.blogspot.com.br/p/mesa-especial.html>. Acesso em 29/12/2017.

Peter Seixas disponibiliza uma explicação de sua matriz no site “Public History Weekly”<sup>28</sup>. Nos campos destinados a comentários, os mais renomados estudiosos da Educação Histórica postam suas observações críticas, uns favoráveis

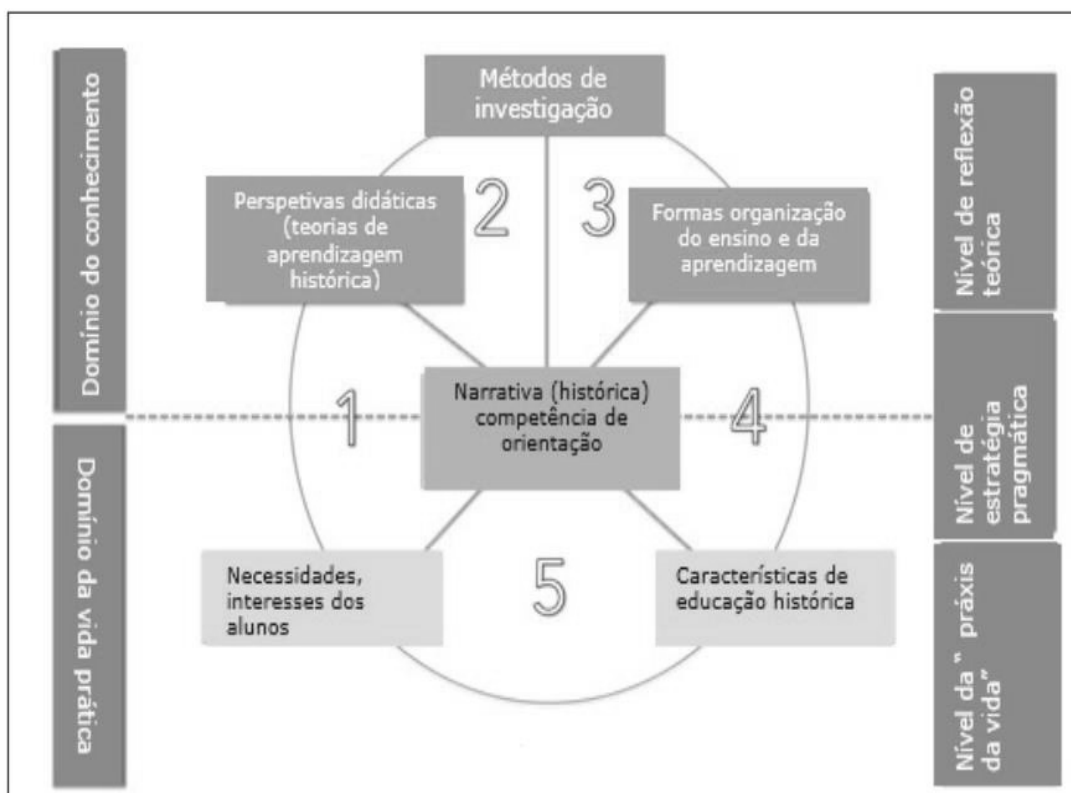
<sup>28</sup> Verificar em: <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>. Acesso 03/1/2018.



outros discordantes do esquema elaborado por Peter Seixas. Dentre os comentários, chamou-nos atenção o comentário de Lévesque Stéfane. De acordo Stéfane “Em vez de ser uma prática da história ou da vida prática, a educação da história torna-se uma ponte entre práticas históricas e crenças memoriais, onde professores habilitados têm uma autonomia considerável para abordar as culturas memoriais dos alunos em suas aulas”. Entretanto, Stéfane pondera sobre a localização da Educação Histórica entre a ciência da história e as memórias da vida prática, afinal “a forma de conhecimento produzida no Ensino de Histórica é em grande parte determinada por considerações pedagógicas e não por necessidades acadêmicas”.

De acordo com Rüsen o foco da Didática da História não é produzir conhecimento a partir da investigação e apresentação historiográfica. A intenção da Didática da História é a educação e “está focalizada em direcionar o processo de aprendizagem da história de modo organizado (principalmente através do ensino da história na escola)” (BARCA, 2016, p. 161). Análogo a matriz disciplinar do pensamento histórico o autor configura uma matriz da Didática da História:

FIGURA 1: MATRIZ DISCIPLINAR DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA DE JÖRN RÜSEN



FONTE: DEMANTOWSK, 2016.

Segundo Terrie Epstein, os resultados alcançados por pesquisas da Educação Histórica possibilitam ensinar na sala de aula usando abordagens disciplinares diferentes. A pesquisadora, compondo a mesa de palestrantes do II Colóquio de Educação Histórica, realizado entre 24 a 26 de Maio de 2017 na UFPR, expôs uma classificação dessas abordagens disciplinares. Conforme podemos perceber essas abordagens são classificadas de acordo com o diálogo estabelecido ou não com as Ciências da Educação.

A classificação de Epstein abarca quatro abordagens: Abordagem disciplinar, que é baseada em teorias cognitivas de aprendizado; abordagem sociocultural, baseada em teorias socioculturais de aprendizado; abordagem da consciência Histórica, que é baseada na teoria da consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen; e abordagem sócio-cultural crítica que considera como as relações de poder operam nas salas de aula ou sociedade para determinar as histórias de quem serão representados e quais histórias serão ignoradas<sup>29</sup>.

Não temos o intuito de aprofundar na reflexão da adaptação da matriz do pensamento histórico feita por Peter Seixas, na matriz da Didática da História de Rüsen ou nas abordagens disciplinares de Terrie Epstein.

A breve apresentação desses estudos visa demonstrar que pesquisas científicas em torno da Educação História têm buscado cada vez mais a construção de uma “Didática da Didática da História”/“Educação da Educação Histórica”/“Didática da Educação Histórica”, ou seja, formas científicas e práticas de interferência no Ensino de História considerando as variáveis que envolvem o contexto escolar e das salas de aula.

Como referido em momento anterior, em direção semelhante a essas pesquisas e estimulado pelos resultados de nosso estudo, apontamos como perspectiva para Educação Histórica a possibilidade da construção de uma Didática da Educação Histórica, que situada na ciência de referência também considere a assessoria das Ciências da Educação.

---

<sup>29</sup> Baseado em anotações da conferência de Terrie Epstein ministrada no II Colóquio de Educação Histórica LAPEDUH/UFPR. <https://lapeduh.wordpress.com/2017/05/09/ii-coloquio-internacional-de-educacao-historica-temas-controversos-da-historia-memoria-identidade-e-educacao-historica/>

É importante diferenciar a construção de uma Didática da Educação Histórica, através de diálogos com as Ciências da Educação, da pedagogização do Ensino de História criticada por teóricos da Educação Histórica.

Como aponta o historiador Jörn Rüsen, a pedagogização excessiva do Ensino de História tem raízes históricas. Segundo Rüsen o século XIX foi marcado pelo fortalecimento da história como ciência. Nesse momento canalizavam-se esforços no desenvolvimento de reforço metodológico para a ciência da história. Os historiadores tornaram-se bons em produzir conhecimento histórico, mas não em transmitir e dar sentido prático a esse conhecimento. Desta forma, o Ensino de História acabou se aproximando mais da pedagogia e afastando-se da ciência de referência. Todavia, atualmente tem-se intensificado a defesa por uma despedagogização do ensino de história. (RÜSEN, 2006, p.11-12). De acordo com Schmidt:

O ato de situar os processos de cognição fora da epistemologia da História tem contribuído para o excesso de “pedagogização” nos modos de aprender, o que sugere aprendizagens que não são propriamente históricas. (SCHMIDT, 2009, p. 47b).

Compartilhamos o posicionamento de que a pedagogização do Ensino de História, por não sustentar-se em métodos advindos da ciência de referência, pode distorcer uma das finalidades desse ensino, que é desenvolver o raciocínio histórico,<sup>30</sup>.

Desse modo entendemos que a continuidade dos diálogos epistemológicos entre a Educação Histórica e as Ciências da Educação não tem a ver com a busca de formas sobre o como ensinar história, mas sim com a busca de compreensões do que é preciso considerar para tornar ensinável àquilo que é pensado dentro da própria Ciência da História.

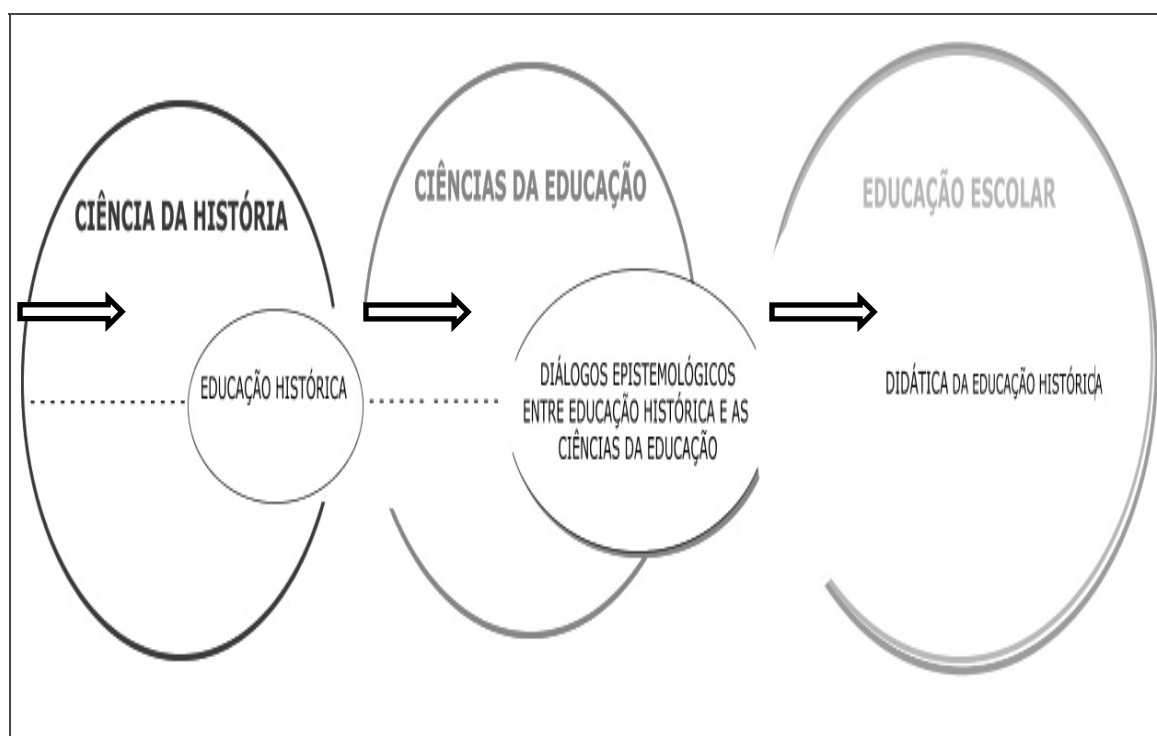
---

<sup>30</sup> Em artigo publicado na Revista de Educação Histórica (REDUH) tocamos na reflexão sobre os limites e possibilidades dos diálogos entre Educação Histórica e outros campos do saber. Consideramos o excesso de pedagogização nas formas de aprender história, entretanto apontamos que isso não inviabiliza as interlocuções da Educação Histórica com a pedagogia apenas aponta para um reajuste das relações (WAIGA, 2017). Esse reajuste já aconteceu nos diálogos da Educação Histórica com a psicologia. Ou seja, se por um lado os autores da Educação Histórica apontam equívocos cometidos no ensino e aprendizagem de história devido a influências da psicologia genética, por outro acionam contribuições de teóricos e teorias advindas da psicologia cognitiva e da psicologia educacional.

Reflexões realizadas dentro da própria ciência da história, por exemplo, indicam que o trabalho multiperspectivado com fontes é um dos métodos adequados para o Ensino de história. A sociologia da Educação de Snyders informa que qualquer método de ensino deve também considerar a cultura juvenil. Nesse caso o professor historiador pode ensinar sobre segunda guerra mundial a partir de fontes fílmicas, jogos virtuais ou histórias em quadrinho pertencentes a cultura juvenil dos estudantes. Assim, os métodos de ensino de história permanecem sobre o aval da Ciência da História, e o que considerar para tornar efetivos esses métodos é assessorado pelas Ciências da Educação.

Nessa perspectiva consideramos que os diálogos epistemológicos entre Educação Histórica e Ciências da Educação são complementares, consonantes e podem contribuir para construção de uma Didática da Educação Histórica<sup>31</sup>.

FIGURA 3: PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.



FONTE: AUTOR, 2018.

<sup>31</sup> A ideia de uma Didática da Educação Histórica suscita a necessidade de distinção quanto ao já desempenhado pela Didática da História a partir de Rüsen (2016) e Bergman (1990). Consideramos que essa questão requer um estudo a parte. Cabe para o momento pontuar que a Didática da História tem como um de seus papéis pensar a transmissão do conhecimento histórico exclusivamente a partir da ciência da história. Já a ideia de uma Didática da Educação histórica, a partir da assessoria das Ciências da Educação, desempenharia o papel de explicitar o como tornar ensinável o que é pensado dentro da ciência da história.

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a metáfora inserida na introdução de nosso trabalho podemos acrescentar: “Para o pesquisador não há caminho pronto faz-se pesquisa ao caminhar, cada passo dado leva a respostas e novas perguntas que estendem o horizonte”.

Ao chegar à finalização desse estudo consideramos ter demonstrado a existência de interações da Educação Histórica com as Ciências da Educação. Identificamos também, contribuições, advindas dessas interações, para o âmbito da pesquisa e pontuamos a possibilidade de construção de uma Didática da Educação Histórica como perspectiva de contribuição para o âmbito prático do Ensino de História. O percurso trilhado despertou várias demandas investigativas que caracterizam nossa pesquisa com um caráter mais prospectivo do que conclusivo.

No primeiro capítulo, analisamos interlocuções encetadas por Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt. Através dessa abordagem, constatamos a existência de um código de interlocuções teóricas que percorre a Filosofia da História, em um contexto inicial, e as Ciências da Educação em um contexto recente. Os diálogos traçados por esses autores contribuíram, em um primeiro momento, para o estabelecimento de definições quanto a natureza do conhecimento histórico e para compreensão da forma como os sujeitos constroem ideias históricas. Os diálogos atuais, traçados com as Ciências da Educação, podem contribuir para qualificação do Ensino de História e nesse sentido as pesquisas desenvolvidas por Maria Auxiliadora Schmidt são destaque. Como constatado, os estudos de Schmidt tem fortalecido e ampliado os diálogos com as Ciências da Educação que aparecem de forma embrionária nos primeiros estudos situados no campo da Educação Histórica.

Nos capítulos subsequentes demonstramos que as interlocuções, com as Ciências da Educação, realizadas por Maria Auxiliadora Schmidt, foram absorvidas, divulgadas e ampliadas no Brasil através da rede de pesquisas do LAPEDUH.

Ao perpassar por estudos de Peter Lee, Isabel Barca, Schmidt e do LAPEDUH fomos reduzindo a escala de observação o que nos permitiu uma percepção panorâmica e uma percepção detalhada das interlocuções da Educação Histórica com as Ciências da Educação.

No terceiro capítulo apontamos contribuições teóricas, metodológica e categorias provenientes de uma apropriação, pelas pesquisas do LAPEDUH, de estudos desenvolvidos na sociologia da educação, filosofia da educação, etnografia educacional e na pedagogia.

Conforme informações levantadas, ao interagir com teóricos como Bernard Charlot, François Dubet, Elsie Rockwell, Paulo Freire e Carlos Libâneo a Educação Histórica brasileira, sob a representatividade do LAPEDUH, adquiriu uma noção concreta da escola e seus atores. Essa noção entende a escola como espaço de experiência e os alunos como sujeitos ativos. De acordo com nosso estudo, a continuidade desses diálogos epistemológicos da Educação Histórica com as Ciências da Educação pode contribuir para construção de uma Didática da Educação Histórica. Essa Didática da Educação Histórica, fundamentada na epistemologia da História e assessorada pelas Ciências da Educação, tem a ver com a busca de compreensões do que é preciso considerar para tornar ensinável aquilo que é pensado dentro da própria Ciência da História.

Segundo Libâneo (2006) em uma didática específica conjugam-se fatores internos e externos. De um lado atuam na formação humana a partir de seus conteúdos, objetivos e métodos próprios e de outro devem considerar fatores externos como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais do aluno.

Para conhecimento de peculiaridades externas que influenciam as matérias específicas requer-se estreita ligação com outras áreas que pensam o processo educativo. A Filosofia e a História da educação ajudam a reflexão em torno das teorias educacionais, condicionamentos escolares e na busca de fundamentos para prática educativa. A Sociologia da Educação estuda a educação como processo social e ajuda os professores a reconhecer as relações entre o trabalho docente e a sociedade. “Ensina a ver a realidade social no seu movimento, a partir da dependência mutua entre seus elementos constitutivos, para determinar os nexos constitutivos da realidade educacional” (LIBÂNEO, 2006, p. 27). A Psicologia da Educação aborda questões relacionadas ao funcionamento da atividade mental como a estimulação e o despertar do gosto pelo estudo. A Estrutura e Funcionamento do Ensino inclui questões da organização do sistema escolar e aspectos do funcionamento interno da escola.

Ao ir em direção ao diálogo com outras áreas que pensam o processo educativo os estudos em Educação Histórica do LAPEDUH-UFRP já tem se preocupado com fatores externos que influenciam a disciplina específica:

[...] a relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência de referência, hoje, necessita ser pensada no contexto da própria crise do significado da escola e da educação em geral, e no Brasil em particular. Isto significa desvelar conceitos epistemológicos que afetam a teoria e a prática de ensino, tendo como referência o conhecimento histórico e também o conhecimento pedagógico. (SCHMIDT, 2005, P. 41)

A aproximação da Educação Histórica com as Ciências da Educação, nos termos como temos refletido, pode contribuir para superação da pedagogização inadequada do Ensino de História. Evita também um erro localizado no extremo oposto, ou seja, um respaldo hegemônico do Ensino de História na epistemologia da História de modo a desconsiderar as variáveis escolares e pedagógicas que interferem numa aula de História.

Por fim gostaríamos de ponderar que a construção de uma Didática da Educação Histórica através de diálogos com as Ciências da Educação trata-se de um horizonte de expectativa. Essa hipótese, estimulada pelos dados coletados e inspirada na matriz de Rüsen e Seixas, deve ser testada através de novas pesquisas. Por enquanto só podemos afirmar, com base em nosso estudo, que as interlocuções com as Ciências da Educação têm contribuído para a Educação Histórica concedendo respaldo teórico, metodológico e categorial no âmbito da pesquisa.

Registramos também que na medida em que essa pesquisa foi ocorrendo vários caminhos foram se apresentando. Poderíamos ter focado na identificação das ideias pedagógicas fundidas a Educação Histórica através de Lee, Barca e Schmidt; Desenvolvido estudo na perspectiva de uma História da Educação Histórica ou alargado a investigação no sentido de detalhar as contribuições e possibilidades provenientes das interlocuções da Educação Histórica com as várias áreas identificadas pelo estudo exploratório. Entretanto, o caminho percorrido foi guiado pelo nosso interesse inicial, pelas orientações da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia Urban e pelas indicações valiosas da banca de qualificação. Os caminhos investigativos abertos podem ser mais bem desenvolvidos sob a fundamentação proporcionada por essa dissertação e ficam como indicativos de pesquisas futuras.

## Referências:

ARAÚJO, M; FOMENTON, R. **Utilização de Mapa Conceitual como Ferramenta de Análise de trabalhos Científicos**. São Paulo, Holos, Vol. 1, 2015.

ARCE, A. **A Formação de Professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: DUARTE, N. (org) Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, Sp: Autores Associados, 2000, p. 41-62

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, pp. 151-170, Editora UFPR, 2006.

AZAMBUJA, L. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

BARCA, Isabel. Verdade e Perspectivas do Passado na Explicação em História uma visão pós-desconstrucionista. **Revista o estudo da história**, Nº 3. Actas do congresso O ensino da História: problemas da didactica e do saber histórico. Actas de Encontros (Açores, Braga e Madeira). Produção bienal, Outubro de 1998.

\_\_\_\_\_. O pensamento histórico dos jovens – ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. **Tese de Doutorado**, Universidade de Londres, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da faculdade de Letras História**. Porto, III série, vol. 2, 2001a.

\_\_\_\_\_. A imagem do eu e do outro na perspectiva de estudantes portugueses. **Revista o estudo da história**, nº 4. produção anual, 2001b.

\_\_\_\_\_. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In.: Actas das **primeiras jornadas internacionais de educação histórica**. Perspectivas em Educação Histórica. Org.: Isabel Barca, 2001c.

\_\_\_\_\_. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação e educação e Psicologia Universidade do Minho, p 131 – 144, 2004.

\_\_\_\_\_. Em torno da epistemologia da história. in.: **actas das terceiras jornadas internacionais de educação histórica**: questões de epistemologia e investigação em ensino da história. org. barca, isabel & gago, Marília, 2006a.

\_\_\_\_\_. Literacia e consciência histórica. **Educar**. Editora UFPR, Especial p. 93 Curitiba, – 112, 2006b.



\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In: **Jornadas Internacionais de Educação Histórica** (6.:2006 ago. 02-05 : Curitiba – PR) Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Curitiba, 02-05 ago. 2006 / organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Tânia Maria F. Braga Garcia. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2007a.

\_\_\_\_\_. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v.7, n.1, pp.115-126, jan/jun 2007b.

\_\_\_\_\_. Estudos de consciência histórica em Portugal: Perspectivas de Jovens Portugueses acerca da História. In: Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África **Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Organizadora: Isabel Barca. Braga, 2008.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese. In.: Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil **Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Org: BARCA, Isabel & M<sup>a</sup> Auxiliadora Schmidt. Braga, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**. Editora UFPR. n. 42, p. 59-71, out./dez. Curitiba, Brasil, 2011a.

\_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. in.: **educação histórica: teoria e pesquisa**. Organizadoras Marlene Cainelli, Maria auxiliadora Schmidt. – Ijuí: ed. p 21-48, unijuí, 2011b.

\_\_\_\_\_. consciência histórica de jovens e metas de aprendizagem narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos. In: **Consciência Histórica na Era da Globalização**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Org.: Isabel Barca. Centro de Investigação e educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, p. 29 – 40, 2011c.

\_\_\_\_\_. **La Evaluación de los Aprendizajes en Historia**. Ed: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, Murcia, Espanha, 2011d

\_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Revista de História**. Goiânia, v. 17, n. 1, p.37 – 51, jan./jun. 2012a.

\_\_\_\_\_. A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 437-452, set./dez. Santa Maria, 2012b.

BHASCAR, Roy. **Realist theory of Science**. London, Verso, 1977

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BAROM, W. C.C. Didática da História e Consciência Histórica: Pesquisa na Pós-graduação brasileira 2001-2009. **Dissertação de Mestrado em Educação**, UEPG, 2012.

BERTOLINI, J. L. S. A Interpretação do Outro: A Ideia de Islã na Cultura Escolar. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2011.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentas**. Tradução de Paulo Polzonoff, Sextante, RJ, 2009

CAINELLI, MARLENE ROSA. Entre o passado e a história: investigando os conhecimentos históricos de crianças dos anos iniciais em uma escola pública brasileira. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 29, p. 99-118, 2013.

CAINELLI, MARLENE ROSA; BRITO, D. F. . Que história a EJA conta? Concepções sobre a História nas narrativas de alunos da educação de jovens e a adultos. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, v. 12, p. 33-48, 2014.

CAINELLI, MARLENE ROSA; RAMOS, Márcia Elisa Teté . A relação entre teoria e prática na formação de professores de História.. *Historia & Perspectivas* (UFU), v. 27, p. 227-254, 2014.

CARRETERO, M. **Construtivismo e educação**. Artmed, Porto Alegre 1997

CASTAÑON, G. A. O que é Construtivismo? *In: Cad. Hist. Fil. Ci*, Série 4, v. 1, n. 2, p. 209-242, jul.-dez. Campinas, 2015.

COOPER, H. **Didáctica de La historia en La educación infantil y primaria**. Madri: Ediciones Morata. S.L., 2002.

\_\_\_\_\_. O pensamento histórico das crianças. **Para uma educação histórica de qualidade**: Actas das quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 55-74. Braga, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprendendo e ensinando sobre o passado: a criança de três a oito anos. **Educar em Revista**. Editora UFPR Especial. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: um guia para professores**. Base Editorial, Curitiba, 2012.

CASTEX, L. O Conceito Substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) Na Perspectiva de Jovens Brasileiros: Um Estudo de Caso em Escolas de Curitiba – Pr. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2008.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F; MARTUCELLI, D. **En la escuela: sociologia de la experiencia escolar**. **Barcelona**: Losada, 1998.

ESTRELA. A. **Pedagogia, Ciência da Educação?** In: Porto Editora, Portugal, 1992.

FORQUIN, Jean. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

EVANGELISTA, O; TRICHES, J. Ensino de História, Didática de História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005), In: **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 33-55, 2006.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo e educação**. Teoria, perspectivas e prática. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

FRONZA, Marcelo. El aprendizaje histórico como objeto de la didáctica de la historia en la perspectiva del nuevo humanismo de Jörn Rüsen. *Revista Internacional Magisterio: educacion y pedagogia*, v. 89, p. 25-32, 2017.

\_\_\_\_\_. As investigações sobre a aprendizagem histórica dos jovens no campo de pesquisa da Educação Histórica presentes em revistas virtuais. *Pensar a Educação em Revista*, v. 3, p. 3-29, 2017.

\_\_\_\_\_. A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história. *Fronteiras: Revista de História*, v. 18, p. 169-185, 2016.

\_\_\_\_\_. Nomes próprios: as narrativas históricas gráficas e a mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir de conceitos substantivos. **Diálogos** (Maringá. Impresso), v. 19, p. 307-321, 2015.

\_\_\_\_\_. A Intersubjetividade e a Verdade na Aprendizagem Histórica de Jovens Estudantes a Partir das Histórias em Quadrinhos. **Tese de doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2012.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, DPE, 2009.

GERMINARI, Geyso. A história da cidade, consciência histórica e identidades de jovens escolarizados. **Tese de doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2010.

GERMINARI, Geyso. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa. IN: **Revista HISTED-BR on-line**. Campinas, n.42, p. 54-70, 2011.

GEVAERD, R. T. F. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. **Tese de doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2009.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In.: BARCA, Isabel (org.) Perspectivas em Educação: **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2001.

\_\_\_\_\_. “nós fabricamos carros e eles tinham que andar à pé”: compreensão das pessoas do passado. in.: barca, isabel (org.) perspectivas em educação: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UNIMINHO, 2003.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. In: **Educar em Revista**. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, Número Especial. SCHMIDT, M. A./GARCIA, T. B. (org.). pp. 131- 150.

\_\_\_\_\_. Educação Histórica, consciência histórica e Literacia Histórica. in.: estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África – **actas das sétimas jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Org. Isabel Barca. Universidade do Minho. Braga, 2008.

\_\_\_\_\_. **Literacia Histórica e História Transformadora**. Tradução: Lucas Pydd Nechi e Tiago Sanches, 2011.

\_\_\_\_\_. Literacia Histórica e história transformativa. Tradução: Lucas Pydd Nechi. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas. **Educar em Revista**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

\_\_\_\_\_. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LLOYD, C. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LOURENÇATO, L. A Consciência Histórica dos Jovens-alunos do Ensino Médio: Uma Investigação com a Metodologia da Educação Histórica. **Dissertação de mestrado**, Universidade de Londrina, Londrina, PR, Brasil, 2012.

MARS, Neil. **A Legitimidade das Ciências da Educação**. In: Lions Bookstore, Sp, 2007.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, S. Narrativa Literária E Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais: Um Estudo a Partir de Manuais Didáticos de História. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29. 2010.

NUNES, Silma do Carmo. O Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno de História**, Uberlândia, v.12/13 p.79-102, 2004/2005.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. As características dos “bons” professores de história: entre a formação o sistema educacional e a experiência. **Trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

\_\_\_\_\_. A Relação ensino e Aprendizagem como Práxis: A Educação Histórica e a Formação de Professores. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no ensino médio: teoria e práxis. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2017.

OLIVEIRA, A. Aprendizagem Histórica na Educação Infantil: Possibilidades e Perspectivas da Educação Histórica. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

OLIVEIRA, N. Isabel Barca: Caminhos trilhados pela Educação Histórica. **Antíteses** (Londrina), v. 5, p. 865, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. Nuances: **Estudos sobre educação**, v.3, n.3 1997.

PLAISANCE, E; VERGNAUD. **As Ciências da Educação**. In: Ed. Loyola, Sp, 2003.

PYDD NECHI, L. Educação Histórica e Religião: Aproximações a partir de um Estudo da Consciência Histórica de Jovens Alunos. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. Contribuições das Pesquisas Brasileiras do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (lapeduh/ufpr) aos debates atuais de ensino e aprendizagem de

história. In: **XV Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica**, 2016, Porto. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PERSPETIVAS DE INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL**. Porto: CITCEM, 2016. p. 189-205

\_\_\_\_\_. O Novo Humanismo Como Princípio De Sentido Da Didática Da História: Reflexões A Partir Da Consciência Histórica De Jovens Ingleses E Brasileiros. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, R. C. . Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. **Antíteses** (Londrina), v. 9, p. 118, 2017.

\_\_\_\_\_. O mau professor de história segundo os Guias Politicamente Incorretos de História. **Fronteiras: Revista de História**, v. 18, p. 99-122, 2016.

\_\_\_\_\_. O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no -guia politicamente incorreto da História do Brasil- de Leandro Narloch. **Diálogos** (Maringá. Impresso), v. 19, p. 345-367, 2015.

\_\_\_\_\_. O filme narradores de javé, a escrita e o ensino da história: o que jovens estudantes entendem sobre como se constrói o conhecimento histórico. **Revista eletrônica documento/monumento**, v. 12, p. 192-209, 2014.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O estudante de Ensino Médio nas comunidades virtuais -eu amo história- e -eu odeio história- e uma questão antiga: para quê serve a história?. **Antíteses** (Londrina), v. 5, p. 665-689, 2013.

REZENDE, Cláudio Joaquim (Organizador). **Paraná espaço e memória: diversos olhares histórico-geográficos**. Editora Bagozzi, Curitiba, 2005.

ROBERT, A. Um olhar sobre a obra de Jean-Claude Forquin: a Filosofia e a Sociologia da Educação. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa 2012

ROCKWELL, E. **De Huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela**. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. Ed. UnB. (trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História uma Teoria da História como Ciência**. (Trad. Estevão de Rezende Martins). Brasília: Ed. UFPR, 2015.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

\_\_\_\_\_. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. W.A Editores, Curitiba, 2016. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt e Estevão de Rezende Martins.

SANCHES, Tiago. C. Percursos da Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil. **Tese de Doutorado em Educação** - PPGE-UFPR. Curitiba: 2015.

SCHMIDT, M. A. Saber Escolar e Conhecimento Histórico? In: **História & Ensino**. Londrina, v.11, pp. 35-49, Jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em Narrativas de Jovens Brasileiros. In: **Tempos Históricos**, v.12, pp. 81-96, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções de Aprendizagem Histórica Presentes em Propostas Curriculares Brasileiras. In: **História revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, pp. 2004-2013, 2009a.

\_\_\_\_\_. Literacia Histórica Um desafio para Educação Histórica no XXI. In: **História & Ensino**. Londrina, v. 15, pp. 09-22, Ago. 2009b.

\_\_\_\_\_. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Cultura Histórica e Cultura Escolar : Diálogos a partir da Educação Histórica. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012

\_\_\_\_\_. Trajetórias da investigação em didática da história no Brasil: a experiência da Universidade Federal do Paraná. In: **Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales**. Espanha, 2012

\_\_\_\_\_. Cultura histórica e Aprendizagem Histórica. In: **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v.6, n. 10, p. 31-50, Jan/Jun. 2014a.

\_\_\_\_\_. Significância Histórica e Aprendizagem: Contribuições para a Didática da História. In: **REDM**. Mato Grosso, v.12, n. 1, p. 22-33, Set. 2014b.

\_\_\_\_\_. Entre A Lembrança E a Esperança: Política e Consciência Histórica De Jovens Brasileiros. In: **CPPEC**, Curitiba, v. 9, n. 21, p.108-124 ja n./abr. 2014c.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da “Burdening History”: Desafios para a educação Histórica. In: **mneme – revista de humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Jovens brasileiros, Consciência Histórica e vida prática. In: **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 31-48, 2016.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, Tania Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba-Paraná, v. 1, p. 11-31, 2006

SILVA, Cristiani Bereta. O Ensino de História - Algumas Reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. In: **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 216 – 250, jul/dez. 2012.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. Ed. Monoele, São Paulo: 1988.

SOBANSKI, A. Como os Professores e Jovens Estudantes do Brasil e de Portugal se Relacionam com a ideia de África. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2008.

SOUZA, E. Cinema e Educação Histórica Jovens e Sua Relação Com a História em Filmes. **Tese de doutorado**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2014.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. **Encontro Nacional de pesquisadores do Ensino de História**, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VALA, J. (1986). **A análise de conteúdo**. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), Metodologia das ciências sociais (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

WAIGA, J. M. Educação Histórica e Ciências da educação. In: **REDUH**, Curitiba, n. 13. 2012.

WAIGA, J. M. Metodologias: Tornando o Ensino de História mais Significativo. In: **IX Semana de História de Irati e Seminário de Estudos Étnicos Raciais**, vl. 1. Irati, 2014.

WAIGA, J. M. Los jóvenes y la Historia en el Mercosur: Temporalidades y enseñanza de la Historia. **Clio & Asociados. La Historia Enseñada**, v. 20 -21, p. 43-51, 2015.

WAIGA, J. M. O Ensino e Aprendizagem de História quanto ao Tempo e o Espaço: Características e Desafios. **Monografia**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil, 2016.